

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et  
étudiants de niveau collégial inscrits au cours Initiation à la carte du monde

par

Christian Dubé

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en enseignement (M. Éd.)  
Maîtrise en enseignement au collégial

Octobre 2018

© Dubé, Christian 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants de niveau collégial inscrits au cours Initiation à la carte du monde

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

**Chantal Déry**

Directrice d'essai

**Chantal Beaucher**

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le : 23 octobre 2018

## REMERCIEMENTS

Je veux d'abord remercier Chantal Déry, directrice de cet essai, pour sa patience, sa pertinence, sa rigueur et sa disponibilité.

Merci aux membres du département d'Histoire et de Géographie du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue pour leur collaboration.

Merci à Colette Blais et à Johanne Morel, conseillères pédagogiques au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue pour leur écoute et leur soutien.

Merci à toutes les personnes du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue qui ont collaboré de près ou de loin à ce projet.

Merci à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue de m'avoir offert le dernier élan qu'il me fallait pour terminer cet essai.

Merci à mes parents, Louise et Laurent, de m'avoir transmis le plaisir d'apprendre.

Merci à Geneviève, ainsi qu'à Charlotte, Jeanne et Jérôme. Ils savent pourquoi.

## SOMMAIRE

Pourquoi certains individus échouent-ils là où une majorité réussit ? Est-ce possible que le rapport qu'entretient un individu avec les savoirs de nature géographique ait une incidence sur sa réussite dans un cours de géographie ? L'objectif de recherche de cet essai est précisément de vérifier l'existence d'un tel lien, et ce, chez les étudiantes et étudiants inscrits au cours d'Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue au cours de la session d'hiver 2017. En utilisant et en adaptant la typologie de Montandon et Osiek (1997a), la présente étude a établi quatre types de rapport aux savoirs géographiques : rapport de plaisir, rapport utilitaire, rapport sociorelationnel et rapport de rupture.

Bien que le rapport aux savoirs soit de nature qualitative, la présente étude a opté pour une méthode quantitative afin de pouvoir vérifier statistiquement le lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite du cours Initiation à la carte du monde au collégial. Un échantillon de convenance (Bathelot, 2017, n. p.) de 86 étudiantes et étudiants a été constitué. Les personnes participantes ont répondu à un questionnaire lors de la première semaine de cours. Ce questionnaire avait pour objectif d'identifier le type de rapport aux savoirs géographiques de chaque individu participant à l'aide d'indicateurs. Les notes finales de chaque individu du cours d'Initiation à la carte du monde ont été obtenues auprès du registraire du cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la fin de la session.

La complexité des résultats a amené à considérer le type de rapport aux savoirs principal et le type de rapport aux savoirs secondaire de chaque individu. Ce faisant, il est possible d'affirmer que 88 % des individus de l'échantillon ( $n = 86$ ) ont un rapport aux savoirs de type principal ou secondaire de nature utilitaire. Parmi ces mêmes individus, 50 % ont un type principal ou secondaire de plaisir, 20 % sociorelationnel et 9 % de rupture. Pour ce qui en est de la réussite, 79 % ont réussi le cours et 21 % ont échoué ou abandonné le cours. À l'aide du test d'indépendance du khi carré, il est possible d'affirmer qu'avec les données observées, il n'existe pas de lien entre le

rapport aux savoirs géographiques et la réussite du cours Introduction à la carte du monde, et ce, même si une part importante de la littérature scientifique annonçait l'inverse.

Deux positions sont alors possibles. Une première soutient qu'il n'y effectivement pas de lien entre les variables et qu'il est vraisemblable de penser que le rapport aux savoirs est indépendant du rapport à la performance ou de la réussite. La deuxième position soutient qu'il existe un lien, mais que cette étude n'est pas en mesure d'en faire la démonstration. Il est possible que des choix méthodologiques et des limites de la recherche aient influencé les résultats, notamment le choix de passer le questionnaire en début de session. Le rapport aux savoirs géographiques des personnes participantes a probablement évolué lors de la session. Il est possible que cette transformation du rapport aux savoirs géographiques ait eu un impact sur la réussite des individus, qui de surcroît ont en partie évolué dans des environnements différents (trois campus, trois personnes enseignantes, etc.).

Cette étude se démarque par le fait qu'elle est l'une des rares à porter spécifiquement sur le rapport aux savoirs de nature géographique, à utiliser une approche quantitative et à considérer un rapport principal et secondaire pour une seule discipline. D'un point de vue pratique, les personnes enseignantes, sachant que les savoirs géographiques ont du sens et de l'importance dans la mesure où ils sont utiles pour les personnes apprenantes pourront choisir en conséquence du matériel didactique et des stratégies d'enseignement et d'évaluation. De cette manière la personne enseignante offrira des opportunités d'apprentissage motivantes aux individus apprenants (Viau, 2009).

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>11</b>
 <b>CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	 <b>13</b>
1. LA SITUATION DE L’ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL AU QUÉBEC .....	13
2. LE COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE AU CÉGEP DE L’ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET LES SAVOIRS DU COURS .....	18
3. LA RÉUSSITE DANS LE COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE.....	19
4. LE RAPPORT AUX SAVOIRS COMME PISTE POUR MIEUX COMPRENDRE LES RÉSULTATS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN GÉOGRAPHIE .....	21
5. L’OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	23
 <b>CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	 <b>24</b>
1. LES DIFFÉRENTES APPROCHES RELATIVES AUX RAPPORTS AUX SAVOIRS .....	24
1.1 L’approche clinique (d’inspiration psychanalytique) .....	25
1.2 L’approche socio-anthropologique .....	26
1.3 L’approche anthropologique .....	27
1.4 L’approche didactique.....	27
2. LES TYPOLOGIES DES RAPPORTS AUX SAVOIRS.....	28
2.1 Les typologies existantes .....	29
2.2 La typologie retenue.....	31
2.3 La typologie retenue et les savoirs géographiques.....	33
3. LE CONCEPT DE RÉUSSITE ET SON OPÉRATIONNALISATION DANS LE COURS D’INITIATION À LA CARTE DU MONDE.....	36
3.1 La réussite, un concept polysémique .....	36
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	39

### **CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE ..... 40**

1. LE TYPE D’ESSAI : L’ENQUÊTE.....	40
2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : POSTPOSITIVISTE .....	41
3. LA TECHNIQUE D’ÉCHANTILLONNAGE : DE CONVENANCE.....	41
4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	42
4.1 La technique du questionnaire .....	43
4.2 L’élaboration du questionnaire .....	44
4.3 La passation du questionnaire et l’obtention des notes finales .....	46
4.4 La technique de traitement et d’analyse des données .....	46
4.5 Le calendrier de la collecte et du traitement des données.....	50
5. LES ASPECTS ÉTHIQUES.....	51
6. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ.....	53

### **CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ..... 56**

1. DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DE L’ÉCHANTILLON .....	56
2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	57
2.1 Les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants .....	57
2.1.1 Des types de rapports aux savoirs géographiques complexes.....	58
2.2 Relation entre les types de rapport aux savoirs et la réussite.....	64
2.2.1 La réussite dans le cours Initiation à la carte du monde .....	64
2.2.2 Relation entre le rapport aux savoirs et la réussite dans le cours Initiation à la carte du monde .....	65
3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	66
3.1 Comparaison des résultats obtenus à ceux de la littérature scientifique .....	66
3.2 La préséance du type utilitaire dans une société utilitariste.....	69
3.3 La complexité du rapport aux savoirs et les différentes approches .....	70
3.4 Pourquoi les résultats de cette étude ne montrent-ils pas de lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite scolaire ? .....	71
3.4.1 Le choix méthodologique d’utiliser un questionnaire.....	72
3.4.2 Le choix des indicateurs et leur pondération.....	72
3.4.3 Le choix des types de questions .....	73

3.4.4 L'adéquation entre le niveau de plaisir et le type de rapport aux savoirs géographiques .....	74
3.4.5 La capacité de compréhension des participantes et participants .....	75
3.4.6 Le biais de désirabilité sociale .....	75
3.4.7 Le moment de passation du questionnaire .....	76
3.4.8 Les environnements différents dans lesquels ont évolué les personnes participantes .....	76
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>79</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>84</b>
<b>ANNEXE A - NOMBRE D'INSCRIPTIONS PAR COURS ET PAR ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL AU COURS DE L'ANNÉE 2016-2017 .....</b>	<b>95</b>
<b>ANNEXE B - PLAN CADRE DU COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE, CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE .....</b>	<b>100</b>
<b>ANNEXE C - QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>115</b>
<b>ANNEXE D - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>121</b>
<b>ANNEXE E - TEST DU KHI CARRÉ POUR VÉRIFIER L'INDÉPENDANCE ENTRE LES TYPES DE RAPPORT AUX SAVOIRS GÉOGRAPHIQUES ET LA RÉUSSITE.....</b>	<b>125</b>



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 - La fleur du questionnaire didactique .....	14
Figure 2 - Taux de réussite, d'échec et d'abandon dans le cours Initiation à la carte du monde du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue entre les sessions d'automne (A) 2010 et d'hiver (H) 2017. ....	20
Figure 3 - Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (type principal).....	57
Figure 4 - Répartition des individus participants, par indicateur, selon leur type de rapport aux savoirs géographiques.....	58
Figure 5 - Répartition des individus participants selon leur combinaison de types de rapport aux savoirs géographiques (principal et secondaire).....	60
Figure 6 - Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (cumulant le type principal et le type secondaire) .....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Synthèse des approches de la notion du rapport aux savoirs .....	25
Tableau 2 - Certaines typologies associées aux rapports aux savoirs .....	30
Tableau 3 - Lien entre les types de rapports aux savoirs géographiques et les indicateurs retenus .....	34
Tableau 4 - Adaptation de la typologie des rapports aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) pour un cours de géographie.....	35
Tableau 5 - Sections, nombre de questions et forme des questions du questionnaire ....	45
Tableau 6 - Grille d'analyse permettant d'identifier le type de rapport aux savoirs géographique .....	47
Tableau 7 - Calendrier des activités de recherche.....	51
Tableau 8 - Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (type principal et secondaire).....	61
Tableau 9 - Répartition des individus participants selon les types des rapports aux savoirs géographiques et la réussite ou l'abandon / échec .....	65
Tableau 10 - Distribution des types de rapport aux savoirs selon diverses études .....	67

## INTRODUCTION

À l'ordre collégial, la grande majorité des étudiantes et des étudiants réussissent bien leurs cours, mais une minorité connaît des échecs. Pourquoi ? Face à un élève désengagé, certaines personnes enseignantes vont même parfois jusqu'à lui poser la question : « pourquoi es-tu ici ? » (Bergeron, 2017). Certains chercheurs, dont Charlot (1997), ont tenté de trouver une explication autre que celle de la reproduction sociale ou celle mettant de l'avant des facteurs de risque. Selon eux, le concept de rapport aux savoirs<sup>1</sup> représente une avenue prometteuse pour mieux comprendre pourquoi certaines personnes connaissent des échecs scolaires. Charlot (1997) définit le rapport aux savoirs comme étant « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du "savoir" ». Est-il possible que le rapport aux savoirs d'un individu ait un impact sur ses apprentissages, et par le fait même, sur sa réussite ou son échec scolaire ? Le rapport aux savoirs des étudiantes et des étudiants en début de session est-il prédictif de leur réussite ?

Cet essai propose d'étudier ces questions dans le cadre du cours d'Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue lors de la session d'hiver 2017. Il porte sur la notion de rapport aux savoirs et sur la réussite scolaire. Entre l'automne 2010 et l'hiver 2017, 77 % des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation carte du monde ont réussi le cours, 15 % l'ont échoué et 9 % l'ont simplement abandonné<sup>2</sup>. Pourquoi ? Dans un contexte où le ministère de l'Éducation et de

---

<sup>1</sup> Certains auteurs, notamment Charlot (1997) Beaucher (2004), Demba (2014), Dencuff (2014), Landry, Bouchard et Pelletier (2002) et Thémines (2004), utilisent le concept au singulier (rapport au savoir) et d'autres aux pluriels (rapport aux savoirs), parmi eux Caillot et Chartrain (2001), Jelmam (2002), Venturini (2007). Le présent essai s'intéresse spécifiquement à l'apprentissage de la géographie et s'inscrit dans l'approche didactique. Cette approche considère que le rapport peut varier en fonction des différents savoirs. C'est pourquoi dans le cadre de cet essai, sauf lors de citations textuelles d'auteurs l'écrivant au singulier, le concept est utilisé au pluriel, et ce, même lors de citation d'idées, dans un souci de constance. Les raisons détaillées de la présence du pluriel seront expliquées à la section 1.4 du chapitre 2.

<sup>2</sup>Données fournies par le Registrariat du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

l'Enseignement supérieur cherche à démocratiser la réussite, il semble pertinent de se demander pourquoi 24 % des effectifs n'atteignent pas cette réussite. Est-ce que le rapport aux savoirs est une piste d'explication à cet état de fait ?

Pour étudier ce phénomène, le chapitre 1 présente la problématique des rapports aux savoirs géographiques (RSG) chez les étudiantes et étudiants inscrits dans le cours d'Initiation à la carte du monde. Ce chapitre fait état de l'enseignement de la géographie au collégial au Québec, puis du cours d'Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Ensuite, il présente la réussite dans ce cours, le rapport aux savoirs comme piste d'explication, et enfin, l'objectif général de recherche.

Le chapitre 2 expose le cadre de référence en définissant le concept de rapport aux savoirs, en présentant son origine, ses approches et ses typologies. Puis, il fait état de la typologie retenue et son adaptation dans le cadre de la recherche. Il présente également le concept de réussite scolaire en lien avec le rapport aux savoirs. Les objectifs spécifiques de la recherche concluent ce chapitre.

Le chapitre 3 présente la méthodologie de la recherche. Pour ce faire, les éléments suivants sont abordés : le type de projet de recherche, l'approche méthodologique, le déroulement et l'échéancier, la technique d'échantillonnage, les aspects éthiques, les techniques et les instruments de collecte de données, la méthode de traitement et d'analyse des données et les moyens pris pour assurer la scientificité.

Le chapitre 4 fait état des résultats et de leur interprétation, et ce, pour les deux objectifs spécifiques, soit identifier les types de rapport aux savoirs géographiques chez les personnes participantes et vérifier l'existence d'un lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite.

## CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre fait état de la problématique liée à la réussite des étudiantes et des étudiants dans le cours d'Initiation à la carte du monde et le rapport aux savoirs géographiques (RSG) de ces derniers. Il présente d'abord le contexte de la recherche, c'est-à-dire l'état de situation de l'enseignement de la géographie au collégial au Québec en 2017, puis le cours d'Initiation à la carte du monde, le problème de recherche relatif à la réussite et au rapport aux savoirs, et enfin, l'objectif général de recherche.

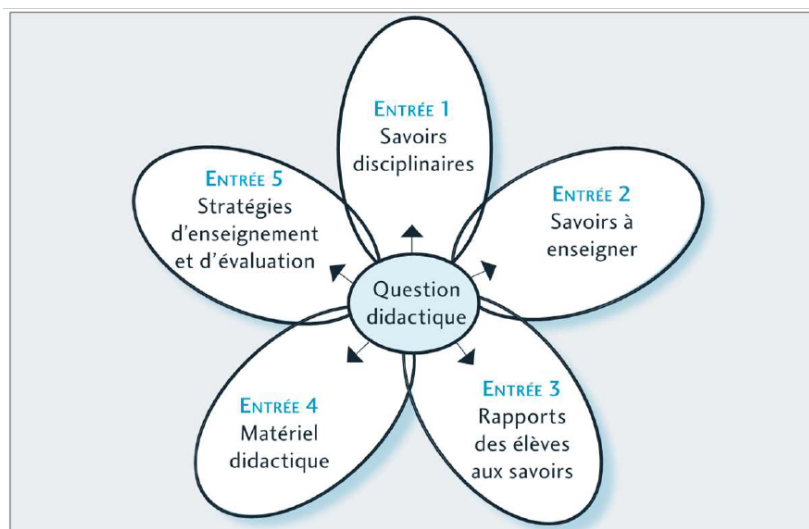
### 1. LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE AU COLLÉGIAL AU QUÉBEC

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, l'enseignement de la géographie a toujours eu une place dans le cursus des apprenantes et des apprenants que ce soit au primaire, au secondaire, et plus récemment au collégial. Malgré cette omniprésence, plusieurs auteurs ont fait état d'un recul de celle-ci au fil des réformes curriculaires des dernières années (Klein et Laurin, 1999 ; Lapointe, 2011 ; Lacoursière, 2011 ; Sabourin, 2009).

Le collégial n'échappe pas à ce recul. Dans son mémoire de maîtrise intitulé *La géographie au collégial : chronique d'un déclin non annoncé*, Sabourin (2009) affirme que la géographie est de moins en moins collectivement perçue comme une discipline utile, et ce, parce qu'elle n'est pas nécessaire pour exercer un métier et ne répond pas aux besoins du marché du travail. C'est ce qui expliquerait, selon lui, le recul depuis près de 45 ans de la géographie dans les programmes de formation, tant au primaire, au secondaire qu'au collégial.

Malgré cette situation, la géographie est toujours enseignée dans la très grande majorité des établissements d'enseignement collégial en 2017. Afin de décrire cet enseignement, la suite de cette section présente quelques balises en reprenant les cinq entrées du questionnement modèle de la fleur didactique de Lapierre (2007) (voir figure 1). Ce modèle s'appuie sur les recherches de Shulman (1986, 1987) et sur la contribution de Raymond (1999).

Figure 1  
La fleur du questionnement didactique



Source : Lapierre, L. (2007). *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke et PERFORMA. Document téléaccessible à l'adresse [https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29660/786944\\_DID\\_868\\_Guide\\_accompagnementRL\\_PERFORMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29660/786944_DID_868_Guide_accompagnementRL_PERFORMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tout d'abord, il faut souligner qu'il n'existe pas de définition unique et consensuelle de la géographie en tant que discipline, ce qui a une incidence directe sur ce qui est considéré comme étant un objet de savoir géographique. Comme le relatent Klein et Laurin (1999), il existe des tensions entre les spécialistes en géographie humaine et les spécialistes en géographie physique. Ces deux branches de la géographie étant de plus en plus spécialisées et de plus en plus autonomes.

Les différents programmes d'éducation du Québec au primaire et au secondaire adhèrent à la définition de Hugonie (2009) qui considère la géographie

résolument comme une science humaine<sup>3</sup>. Le programme secondaire souligne même que : « ce n'est pas une science naturelle chargée d'expliquer le relief, le climat, la végétation, les sols » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 301). Au collégial, les enseignantes et les enseignants ne sont pas tenus d'adhérer à la définition d'Hugonie (2009). Ainsi, les cours de géographie au collégial font généralement davantage de place aux savoirs liés à la géographie physique que ceux au secondaire, mais la géographie humaine reste dominante.

Dans le réseau collégial, 138 cours de géographie ayant chacun un sigle différent ont été offerts au cours de l'année scolaire 2016-2017. Pour cette même période, la quasi-totalité des cégeps du Québec ont offert des cours de géographie, soit 44 des 48 cégeps<sup>4</sup>. En termes absolus, cela représente 10 629 étudiantes et étudiants inscrits à un cours de géographie abordant la carte du monde, le tourisme, les milieux physiques, l'environnement, les espaces régionaux, etc. (Annexe A).

Dans les années 1990, le choix des contenus et leur organisation dans les cours de géographie était une démarche individuelle effectuée par les enseignantes ou les enseignants. Les enseignantes ou enseignants tentaient alors de choisir des contenus qui donnent du sens aux devis ministériels. Ils tissaient alors « un fil conducteur dans une argumentation rationnelle » (Laurin, 1997, p. 224) qui avait du sens pour eux, et, l'espèrent-ils, pour les étudiantes et étudiants.

Avec la nouvelle orientation par compétences adoptée au début des années 2000, cette démarche individuelle est devenue collective. En effet, pour chacun des cours de géographie au collégial, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ne prescrit aucun savoir disciplinaire à enseigner, mais exige que les

---

<sup>3</sup> Hugonie (2009, p. 124) définit la géographie comme « une science sociale [...] qui se donne pour tâche spécifique l'analyse et la compréhension du territoire des sociétés et des rapports entre ces sociétés et leur territoire ».

<sup>4</sup> Données fournies par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

étudiantes et étudiants atteignent la compétence inscrite au devis ministériel du cours (Gouvernement du Québec, 2016).

Cette mise en place des devis ministériels de cours a obligé les enseignantes et enseignants de géographie de chacun des cégeps à choisir ensemble, en collégialité, quels savoirs disciplinaires deviendront des savoirs à enseigner, et ce, pour chaque cours. Ces plans-cadres sont des documents administratifs et pédagogiques visant l'équité entre toutes les étudiantes et tous les étudiants qui suivent le même cours. Grâce à ceux-ci, tous les étudiantes et étudiants d'un même cégep devraient théoriquement recevoir un cours équivalent sur le plan du contenu, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation, et ce, peu importe l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, deux cégeps offrant un cours ayant le même titre n'offriront pas nécessairement des cours équivalents.

Dans la situation de l'enseignement de la géographie au collégial, il est possible de supposer que l'ensemble des étudiantes et étudiants assis dans les classes du cours Initiation à la carte du monde ont eu un cheminement scolaire équivalent concernant la géographie au primaire et au secondaire. Il est toutefois impossible de faire cette même supposition concernant leur rapport aux savoirs géographiques. Tout au long de leur parcours scolaire et personnel les apprenantes et apprenants ont pu développer diverses conceptions, représentations, voire attitudes, en lien avec la géographie à partir de leur milieu familial et d'expériences de vie : voyages, déplacements, emplois d'été, lectures, etc.

Du côté du matériel didactique<sup>5</sup>, outre le devis ministériel du cours, rien n'est prescrit par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au collégial.

---

<sup>5</sup> Matériel didactique est défini par Legendre (2005, p. 856) comme un « ensemble de supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériel audiovisuel et de laboratoire, etc.) destinés à faciliter d'une part l'enseignement de l'Agent et, d'autre part, l'apprentissage du Sujet ».



C'est souvent localement, en collaboration ou non, que des enseignantes et enseignants développent du matériel pour leur cours ou choisissent du matériel existant. En ce qui concerne les moyens d'enseignement, il est assez commun qu'un rétroprojecteur, le logiciel PowerPoint et un tableau soient utilisés lors d'enseignement magistral.

Du côté des stratégies<sup>6</sup> d'enseignement et d'évaluation, aucune n'est prescrite par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en géographie au collégial. Toutefois, il existe une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) dans tous les collèges. Généralement, celle-ci met de l'avant des règlements, des outils et des moyens s'inspirant de l'approche constructiviste ou de l'approche socioconstructiviste<sup>7</sup>. Toutefois, «la majorité [des enseignantes et enseignants] ont des préoccupations relevant foncièrement d'une approche magistrale basée sur la prestation de cours et centrée sur l'enseignant et sur la transmission du savoir » (Chbat 2005, p. 18).

Par ailleurs, que la géographie soit considérée comme une science strictement humaine ou à la fois comme une science humaine et de la nature, celle-ci est enseignée dans la très grande majorité des établissements d'enseignement collégial. L'enseignante ou l'enseignant fait face à une classe composée d'individus ayant des rapports aux savoirs très variés. Bien qu'encadré par une PIEA et un plan-cadre, l'enseignante ou l'enseignant donnant le cours Initiation à la carte du monde a beaucoup d'autonomie professionnelle à l'égard de ses choix de matériel didactique et

---

<sup>6</sup> Selon Legendre (2005, p. 1263) une stratégie de nature pédagogique (ce qui inclut les stratégies d'enseignement et d'évaluation) correspond à un « plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique. »

<sup>7</sup> Selon Raymond (2006, p. 30), le constructivisme est une approche qui considère qu'un individu « construit ses connaissances à travers sa propre activité ; elles en sont le fruit et non le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs. » « Le socioconstructivisme souscrit aux postulats du constructivisme, mais y ajoute une dimension : celle des interactions sociales. » (Raymond, 2006, p. 31).

des stratégies d'enseignement et d'évaluation. Il convient donc maintenant de voir quelle est la situation spécifique au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

## 2. LE COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE AU CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET LES SAVOIRS DU COURS

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018), 40 cégeps et 3 collèges privés ont donné l'un des 53 cours dont le vocable évoque la carte du monde ou l'initiation à la géographie au cours de l'année 2016-2017<sup>8</sup>. Pour l'ensemble du réseau, cela représente 7 234 étudiantes et étudiants inscrits à un de ces cours.

Au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, le cours d'initiation disciplinaire à la géographie porte le nom d'Initiation à la carte du monde. La compétence du cours est la suivante : « Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain (compétence 0N22) » (Gouvernement du Québec, 2016a, p. 19). La taille des groupes varie généralement entre 15 et 35 individus.

Au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, les enseignantes et les enseignants de géographie ont produit un plan-cadre pour le cours d'Initiation à la carte du monde en 2013 (Département d'Histoire et Géographie du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 2013, voir Annexe B). Ce document administratif et pédagogique rappelle le devis ministériel et encadre les enseignantes et enseignant par rapport à la pondération du cours, les modalités d'évaluation et les éléments de contenus essentiels.

Parmi les éléments de contenu, qui correspondent aux savoirs, on compte les notions de base de la cartographie (échelles, coordonnées géographiques, légende,

---

<sup>8</sup>Il existe 14 appellations différentes : La carte du monde, Cartes du Monde, Carte du monde, Géographie du monde contemporain, Initiation à la carte du monde, Géographie du monde, Un monde à la carte, Géographie : La carte du monde, Le tour du monde, Géographie : le monde à la carte, Géographie du monde, Découverte du monde, World Geography, Introduction to the Geography of the World.

types de carte, etc.), des notions de base en géographie physique (plaques tectoniques, types de faille, reliefs, hydrographie, mers et fleuves, climats, biomes, etc.) et des notions de base en géographie humaine (indices démographiques et transition démographique, répartition de la population, facteurs de localisation de la population, groupes ethnoculturels, niveaux de développement économique dans le monde). S'ajoute à ces notions de base, des savoir-faire tels que la recherche dans un atlas, le calcul et l'interprétation d'indices démographiques, la comparaison de cartes, etc. Il s'agit des savoirs que l'apprenante et l'apprenant du cours Initiation à la carte du monde doit intégrer pour atteindre le seuil de réussite. L'étudiante ou l'étudiant doit faire preuve de l'apprentissage de ces savoirs par l'entremise de divers moyens d'évaluation : un examen partiel à la mi-session (valant 20 points de la note finale), des exercices en classe (10 points), un travail de fin de session (30 points) et une épreuve finale (40 points). Pour réussir le cours, la personne apprenante doit cumuler 60 points ou plus.

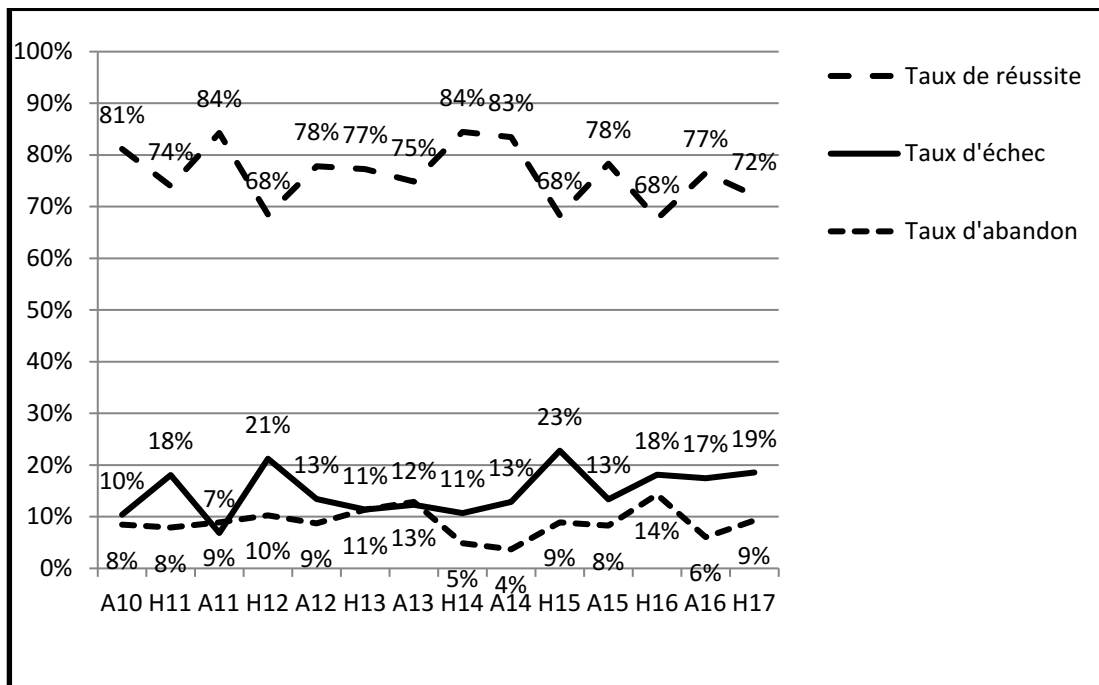
### 3. LA RÉUSSITE DANS LE COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE

La figure 2 présente l'évolution des taux de réussite, d'échec et d'abandon entre l'automne 2010 et l'hiver 2017 pour le cours d'Initiation à la carte du monde au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Pour cette période, en moyenne, 77 % des étudiantes et des étudiants inscrits ont réussi à atteindre la compétence visée. À l'inverse, 23 % n'ont pas atteint la compétence : près de 9 % ont abandonné et près de 15 % ont échoué. En termes absolus, cela représente 176 abandons et 287 échecs en 7 ans. Bien que les données ne portent pas directement sur ce sujet, il est réaliste de présumer qu'une part des 176 individus ayant abandonné le cours l'ont fait parce qu'ils percevaient le cours comme trop difficile par rapport à leur capacité. Il est possible qu'ils aient préféré l'abandon plutôt que de voir un échec à leur bulletin. Ainsi, il est possible d'estimer que le nombre d'individus éprouvant des difficultés importantes

avec les savoirs en géographie se situe entre 287 (nombre d'échecs) et 463 (287 échecs + 176 abandons), et ce, entre 2010 et 2017<sup>9</sup>.

Figure 2

Taux de réussite, d'échec et d'abandon dans le cours Initiation à la carte du monde du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue entre les sessions d'automne (A) 2010 et d'hiver (H) 2017.



Source : données fournies par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Comme le soulignent Catel, Ciquidé et Gallezot (2002), ce qui est préoccupant pour l'enseignante ou l'enseignant, ce n'est pas l'individu qui réussit, mais bien l'individu en voie d'échec ou d'abandon. C'est d'autant plus préoccupant qu'entre la session d'hiver 2013 et celle de 2107, le taux d'échec est passé quasi graduellement de 11 % à 19 %. Près du quart (23 %) d'étudiantes et d'étudiants qui se sont inscrits lors de cette période n'ont pas atteint le seuil de réussite (échecs et abandons). Pourquoi ?

<sup>9</sup> Données fournies par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

L'une des pistes pour expliquer la situation réside peut-être dans le concept de rapport aux savoirs.

#### 4. LE RAPPORT AUX SAVOIRS COMME PISTE POUR MIEUX COMPRENDRE LES RÉSULTATS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN GÉOGRAPHIE

Depuis son apparition en France dans les années 1960, le concept de rapport aux savoirs a été utilisé dans les milieux de la recherche en éducation francophone pour aborder diverses problématiques (Pouliot, Bader et Therriault, 2010, p. 241). Charlot (1997, p. 9) considère le rapport aux savoirs « comme un objet de recherche permettant d'étudier "l'échec scolaire" autrement qu'on ne le fait classiquement ». Il signifie ainsi que le concept de rapport aux savoirs amène une autre (et peut-être meilleure) compréhension de la réussite ou de l'échec scolaire que peuvent le faire la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (1970) ou une approche par facteurs de risques. En ce sens, plusieurs chercheurs et chercheuses se sont intéressés à d'éventuels liens entre les échecs ou les réussites des apprenantes et apprenants et leur rapport aux savoirs (Charlot, 1992 ; de Blois, 2014 ; Demba, 2014 ; Desflans, 2013 ; Lafortune, 2012 ; Magendie et Bouthier, 2013 ; Quentin de Mongaryas, 2014 ; Rochex, 2001 ; Therriault, Bader et Lapointe, 2011).

Nombreux sont les auteurs qui ont utilisé le concept de rapport aux savoirs dans un contexte disciplinaire sans nécessairement faire de lien avec la réussite scolaire des sujets apprenants. Plusieurs études concernent la biologie (Bernard, 2014 ; de Mongolfier, Bernard, dell'Angelo, Simard, 2014 ; dell'Angelo, Simard, Coquidé, de Montgolfier, 2014, Pautal, Venturini et Dugal, 2008), les mathématiques (Chevallard, 1992), la physique (Jelmam, 2002 ; Venturini, 2005 ; 2007), les sciences naturelles (Caillot et Chartrain, 2001 ; Mairone et Dupin, 2005) et les sciences humaines (Arnaudo, 2013 ; Legardez, 2004). Rares sont les didacticiens de la géographie qui ont abordé le rapport aux savoirs des apprenants dans une classe de géographie. Thémines (2004) et Dal (2009) abordent de manière implicite le rapport aux savoirs géographiques en France. Thémines s'intéresse aux conceptions que les élèves « ont de la connaissance géographique, ainsi que leurs représentations du monde » (2004,

p. 244) et n'utilise pas explicitement l'expression rapport aux savoirs. Pour sa part, Dal (2009) s'intéresse aux attitudes des étudiants en géographie après leurs études secondaires en lien avec leurs stratégies d'apprentissage et la confiance en soi.

Du côté de l'anglophonie, il importe de noter que le concept de rapport aux savoirs n'a pas d'équivalent et qu'il est plutôt méconnu si l'on en juge le faible nombre de publications. L'expression « relationship to knowledge » est utilisée faute de mieux, bien qu'il s'agisse d'une approximation littérale (Pouliot, Bader et Therriault, 2010).

Dans le contexte particulier du Québec, les études portant sur le rapport aux savoirs des cégépiennes et des cégépiens sont relativement rares. Groleau et Pouliot (2011) et Pouliot, Bader et Therriault (2010) se sont intéressés au « rapport au savoir scientifique » des cégépiennes et cégépiens dans le programme de Sciences humaines – profil éducation. De leur côté, Landry, Bouchard et Pelletier (2002) se sont intéressés aux étudiantes et étudiants en Techniques administratives profil Finance et en Technologie du génie industriel.

Ce tour d'horizon de la littérature scientifique concernant le rapport aux savoirs semble indiquer qu'aucune étude n'ait tenté d'établir un lien entre le rapport aux savoirs et la réussite scolaire dans un cours d'initiation en géographie dans un établissement d'enseignement appartenant à l'ordre collégial.

Malgré les limites identifiées par Lamine (2002) quant à l'utilité du concept dans le domaine de la didactique des sciences, ce dernier soutient que « le rapport au savoir se révèle très efficace avec les concepts scientifiques qui interpellent nos convictions idéologiques et culturelles profondes » (Lamine, 2002, p. 8). Lamine nomme au passage des concepts scientifiques qui ne sont pas étrangers à la géographie physique : volcan, rotondité de la Terre, séisme, etc.

Mieux connaître les rapports aux savoirs des étudiantes et étudiants dans le cadre du cours d'Initiation à la carte du monde est un premier pas vers un enseignement contribuant à la réussite des étudiantes et étudiants. Il est possible que l'échec des

étudiantes et étudiants dans le cours d'Initiation à la carte du monde s'inscrivent dans le rapport qu'elles et qu'ils ont avec les savoirs géographiques. Dans ce contexte, mieux comprendre le rapport aux savoirs des étudiantes et des étudiants dans le cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue semble être une première étape vers la réussite des étudiantes et étudiants.

## 5. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

De manière cohérente avec la problématique de recherche, l'objectif général de recherche est le suivant : vérifier l'existence d'un lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours d'Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

## CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente dans un premier temps le concept de rapports aux savoirs, son origine, ses approches, les typologies utilisées dans la littérature et la typologie retenue pour l'opérationnaliser. Dans un deuxième temps, il étayera le concept de réussite et ses définitions.

### 1. LES DIFFÉRENTES APPROCHES RELATIVES AUX RAPPORTS AUX SAVOIRS

La première utilisation de l'expression « rapport au savoir » est attribuée à Lacan au début des années 1960 (Hatchuel, 2005). Cette expression est rapidement reprise par d'autres : Althusser (1970), Bourdieu et Passeron (1970) ainsi que Giordan (1977). Bien qu'utilisé par différents auteurs, le concept de rapport aux savoirs est encore mal défini. En 1987, Beillerot (Hatchuel, 2005, p. 17) souligne que « [l]es spécialistes du Bulletin signalétique du CNRS consultés sont unanimes : le rapport au savoir est une notion floue aux contours et au statut incertain, qui n'existe ni pour le philosophe, ni pour son voisin le sociologue ; et si "rapport au savoir" figure bien dans la liste des descripteurs des sciences de l'éducation, l'expression y est difficile à utiliser. »

Au fil du temps, ce concept prend forme grâce à l'émergence de quatre approches ou perspectives présentées au tableau 1. La première apparaît dans les années 1960, mais ne se précise que dans les années 1980 : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique. La seconde émerge dans les années 1970, il s'agit de l'approche socio-anthropologique. La troisième approche, c'est-à-dire l'approche anthropologique, apparaît dans les années 1990. La quatrième et dernière approche, l'approche didactique, prend forme au début des années 2000.



Tableau 1  
Synthèse des approches de la notion du rapport aux savoirs

	Approche			
	Clinique	Socio-anthropologique	Anthropologique	Didactique
<b>Quelques noms</b>	Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (1996)	Charlot, Bauthier et Rochex (1992)	Chevallard (1992)	Maury et Caillot (2003), Venturini (2005)
<b>Où ?</b>	Université Paris 10 (Nanterre)	Université Paris 8 (Saint-Denis)	Marseille	Paris, Toulouse
<b>Objet</b>	Désir de savoir	Rapport à « l'apprendre »	Objets de savoirs identifiés	Objets de savoirs identifiés
<b>Acteur majoritaire</b>	Enseignant / enseigné	Sujet, « petit homme »	Enseignant	Élève Enseignants
<b>Singulier ou pluriel ?</b>	Singulier	Singulier	Institutionnel Personnel	Pluriel

Source : Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 7-18), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf).

### 1.1 L'approche clinique (d'inspiration psychanalytique)

L'approche clinique, développée par Beillerot et son équipe (Caillot, 2014), définit le « rapport au savoir » comme le processus par lequel un sujet, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social. Le rapport aux savoirs est intimement lié au désir de savoir (désir d'apprendre) où le savoir est considéré à la base comme objet de désir extérieur à l'individu (Caillot, 2014). L'approche clinique met l'accent sur l'individu (qui, nécessairement, apprend) ainsi que sur le conscient et l'inconscient de ce dernier. La dimension identitaire en ce sens est particulièrement importante dans l'étude du

rapport aux savoirs. Le savoir est considéré comme un tout et s'écrit donc au singulier. Il est à noter que cette approche est très peu utilisée dans la recherche en sciences de l'éducation (Therriault, Bader, et Ndong Angoué, 2013). En plus de Beillerot, quelques auteurs se réclament de cette approche : Mosconi, Blanchard-Laville et Hatchuel.

## 1.2 L'approche socio-anthropologique

Si en 1979, Charlot s'intéressait déjà au rapport aux savoirs (Charlot, 1997), ce n'est qu'en 1992, qu'il produit avec Bautier et Rochex une étude comparant le « rapport au savoir » d'élèves d'établissements scolaires en banlieue défavorisée et en banlieue de classe moyenne en région parisienne en France. Ils voient dans le concept du rapport aux savoirs une autre explication de l'échec scolaire qui va au-delà de la reproduction sociale et des facteurs de risques. En 1997, Charlot écrit un livre qui deviendra une référence pour les chercheuses et les chercheurs s'intéressant à ce concept : « *Du rapport au savoir* ». Il y définit alors le rapport aux savoirs comme « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du "savoir" » (Charlot, 1997, p. 94). Dans tout ce qui relève de « "l'apprendre" et du "savoir" », Charlot inclut les éléments suivants : objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. S'inscrivant aussi dans cette approche, Beaucher et Moreau (2013) distinguent le rapport aux savoirs de la représentation ou de la conception d'un élève en précisant que le rapport aux savoirs est avant tout une relation émotive et subjective. Les concepts de la représentation et la conception du savoir sont davantage de nature cognitive.

Ici, comme pour l'approche clinique, le savoir est considéré comme un tout. Certains auteurs comme Beaucher (2004) et Therriault, Bader et Lapointe (2011) écrivent même savoir avec un « S » majuscule. Cette approche socio-anthropologique est très utilisée dans le monde de l'éducation (Therriault, Bader et Ndong Angoué, 2013). Outre Charlot, un très grand nombre de chercheurs s'inscrivent ou s'inspirent

dans cette approche : Beaucher (2004), Demba (2014), Dencuff (2014), Landry, Bouchard et Pelletier (2002 et Thémimes (2004).

### 1.3 L'approche anthropologique

Développée dans les années 1990 par Chevallard (1992), un didacticien des mathématiques, l'approche anthropologique soutient qu'il existe deux types de savoir : le savoir personnel et le savoir institutionnel. Selon lui, « [q]uand un sujet est, ou entre, dans une institution, il devient "assujetti" à ladite institution. Un "bon sujet" [...] est celui qui a un rapport personnel à l'objet conforme au rapport institutionnel audit objet » (Caillot, 2014, p. 9). Chevallard a également démontré que le rapport aux savoirs personnel et le rapport aux savoirs institutionnel pouvaient être différents et coexister chez un même individu. Cette approche anthropologique a particulièrement été utilisée par Chevallard dans le domaine de la didactique des mathématiques, mais d'autres, comme Jelmam (2002), l'ont adaptée à un contexte d'enseignement de la physique. Malgré l'originalité de cette approche, certains auteurs comme Therriault, Bader et Ndong Angoué (2013) considèrent cette dernière comme faisant partie de l'approche didactique.

### 1.4 L'approche didactique

S'inspirant beaucoup de l'approche socio-anthropologique, l'approche didactique reprend la définition de rapport aux savoirs de Charlot (1997), mais remet en question l'unicité du rapport aux savoirs. Caillot (2014, p. 10) soutient qu'« il est évident que [...] l'école [...] transmet de nombreux savoirs ». Il ajoute qu'« il n'existe pas un seul type de rapport aux savoirs, comme les études empiriques l'ont montré. Il serait donc plus exact d'un point de vue de la recherche de parler des rapports aux savoirs pour les élèves et les maîtres. » Venturini est en accord avec cette idée et il s'appuie sur Charlot (1999) pour faire valoir l'idée de « rapports aux savoirs » au pluriel :

Ce rapport est propre au sujet, évolutif et lié à la nature des savoirs en jeu : si tout individu « entretient un certain type de rapport (dominant) avec le

savoir (c'est-à-dire avec la question même de savoir) [...] il peut avoir des rapports différents avec différents types de savoir » (Venturini, 2007, p. 2)

Cette conception, selon laquelle il y aurait un rapport principal ou dominant coexistant avec un rapport secondaire qui dépendrait du type de savoir, n'est guère loin de l'idée de Chevallard (1992) qui affirme que deux types de rapport aux savoirs peuvent coexister chez un même individu. Ce constat souligne le caractère complexe que revêt le concept.

Consciemment ou non, tous les chercheurs qui se sont intéressés aux rapports aux savoirs dans des contextes disciplinaires s'inscrivent dans l'approche didactique des rapports aux savoirs : Magendie et Bouthier (2013) en éducation physique et sportive, Quentin de Mongaryas (2014) et de Blois (2014) en mathématiques, Pautal, Venturini et Dugal (2008), Bernard (2014), de Mongolfier *et al.* (2014) et dell'Angelo *et al.* (2014) en biologie, Caillot et Chartrain (2001), Jelmam (2002), Mairone et Dupin (2005) et Venturini (2007) en physique.

Parce que la présente recherche s'intéresse spécifiquement à l'apprentissage de la géographie, cette recherche s'inscrit dans l'approche didactique du rapport aux savoirs. Cette recherche adhère à l'idée qu'il existe plusieurs rapports et plusieurs savoirs, notamment des savoirs géographiques. Toutefois, considérant que l'approche didactique s'inspire en grande partie de l'approche socio-anthropologique, cet essai ne fera pas abstraction de la contribution de cette dernière.

## 2. LES TYPOLOGIES DES RAPPORTS AUX SAVOIRS

Les tenants de l'approche socio-anthropologique comme ceux de l'approche didactique ont développé des typologies pour mieux cerner les rapports aux savoirs des individus apprenants. Il va de soi que toute typologie représente une simplification de la réalité vécue par les individus, mais elle peut néanmoins contribuer au projet de mieux cerner les liens entre les rapports aux savoirs et la réussite scolaire. Dans les lignes qui suivent, il sera question de faire le point sur les typologies existantes concernant le rapport aux savoirs, de présenter en détail la typologie retenue pour le

projet de recherche, et enfin, de mettre en relief la typologie retenue dans un contexte plus concret, c'est-à-dire un contexte d'apprentissage de connaissances en géographie.

## 2.1 Les typologies existantes

Le tableau 2 présente sept typologies existantes associées aux rapports aux savoirs. Chacune se décline à l'aide d'indicateurs retenus par les auteurs, que ce soit : la relation entre l'apprendre et les croyances, la conception de l'apprendre, l'importance du savoir, le sens du savoir, la mobilisation de l'élève, le plaisir d'apprendre, l'utilité du savoir. En Tunisie, Jelmam (2002) utilise le rapport aux savoirs dans un contexte où les croyances religieuses sont parfois en conflit avec l'explication scientifique. De même, Chabchoub (2001), qui étudie aussi le rapport aux savoirs en Tunisie, utilise une typologie comparable s'inscrivant dans un contexte culturel où la religion est importante. Ce contexte étant relativement éloigné de la réalité culturelle du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, cette typologie ne sera pas retenue.

Charlot, Bautier et Rochex (1992) proposent trois idéaux types basés sur ce que représente apprendre pour l'élève. Pour le premier idéal type, la notion de l'effort est centrale. Pour le deuxième idéal type, l'acquisition de compétence et la maîtrise de la situation définissent le travail. Pour le troisième idéal type, apprendre, c'est s'approprier des objets intellectuels. Il est mobilisé à l'école. La compréhension guide son travail. Apprendre a aussi du sens. Ces trois cas de figure sont intéressants, mais cette typologie semble incomplète parce que certains individus perçoivent l'apprentissage comme un moyen de rester dans leur environnement social.

Dauvisis (2001, citée dans Beaucher 2004) a développé une typologie liée au rapport aux savoirs des enseignants. Elle avance trois types de rapport aux savoirs se déclinant principalement en fonction de l'importance donnée aux savoirs. De son côté, Chartrain (2003) propose une typologie essentiellement basée sur le niveau de mobilisation. Cette typologie ne traite pas du sens accordé aux savoirs.

Tableau 2

Certaines typologies associées aux rapports aux savoirs

Jelmam (2002)	Charlot, Bautier et Rochex (1992)	Dauvisis (2001)	Chartrain (2003)	Venturini (2007)	Beaucher (2004)	Montandon et Osiek (1997a)
Rapport scientifique	Apprendre, c'est travailler	Rapport instrumental : le savoir est pratiquement inutile	Pôle 1 : mobilisation fragile	Idéal-typique 1 : beaucoup d'importance aux savoirs de la discipline, y compris à l'extérieur de la classe	Rapport enthousiaste	Rapport de plaisir
Rapport religieux	Apprendre, c'est s'éduquer	Rapport professionnel : le savoir a de la valeur en fonction de son utilité	Pôle 2 : mobilisation dans un souci de conformité	Idéal-typique 2 : importance aux savoirs de la discipline, mais utilité stratégique vis-à-vis des projets d'études	Rapport utilitaire	Rapport utilitaire
Rapport ambivalent	Apprendre, c'est s'approprier des objets intellectuels	Rapport esthétique : le savoir a une valeur en soi	Pôle 3 : mobilisation à l'école	Idéal-typique 3 : importance aux savoirs intermittents en fonction du besoin d'améliorer ses résultats scolaires	Rapport paradoxal	Rapport touristique
Rapport d'indifférence				Idéal-typique 4 : importance à la discipline, au fait d'aller en classe, mais non aux savoirs eux-mêmes Idéal-typique 5 : pas d'importance aux savoirs et à la discipline	Rapport confiant	Rapport de rejet

Venturini (2007) a lui aussi développé une typologie comprenant cinq idéaux types, mais elle semble difficile à opérationnaliser. La différenciation sur le terrain entre les idéaux types 1 et 2 semble peu évidente. Cette typologie se base entre autres sur l'importance donnée aux savoirs et le niveau de mobilisation.

S'inspirant de Jellab (2001), Beaucher (2004) a établi une typologie relativement élaborée qui classe les élèves en fonction de la nature de leur rapport aux savoirs. Cette typologie décline les indicateurs du sens accordé aux savoirs et la mobilisation des élèves.

## 2.2 La typologie retenue

Montandon et Osiek (1997a) ont développé une typologie des rapports aux savoirs des élèves. Reprise par Caillot et Chartrain (2001), elle décline notamment pour chaque type l'indicateur du sens. Voici les quatre types :

1. Rapport axé sur le plaisir d'apprendre. La curiosité des individus les amène à accorder une valeur intrinsèque aux savoirs. L'apprentissage est une fin en soi.

Ce type est similaire, à quelques nuances près, au rapport esthétique de Dauvisis (2001). Le savoir est important et a du sens parce qu'il est beau.

2. Rapport utilitaire. L'apprentissage est un moyen pour obtenir un diplôme et pouvoir exercer éventuellement un métier.

Ce type a des familiarités avec le rapport professionnel de Dauvisis (2001, cité dans Beaucher, 2004), l'idéal-typique 2 de Venturini (2007) et le type utilitaire de Beaucher (2004). Le savoir est important et a du sens à condition qu'il soit utile.

3. Rapport touristique. Le sens de l'école et de l'apprentissage est fondé sur l'aspect relationnel. L'environnement scolaire est un environnement social dans lequel il faut s'adapter. L'apprentissage est alors perçu comme une forme d'adaptation sociale.

Ce type est très proche du type paradoxal de Beaucher (2004) et du pôle 2 de Chartrain (2003). Ce type de rapport laisse envisager une mobilisation moins grande que les deux premiers types. De plus, le rapport touristique ne semble pas étranger à l'idéal-typique 3 de Venturini (2007,). Pour ce type, le savoir est important et a du sens dans la mesure où il lui permet de s'adapter socialement et de rester avec ses amis. Dans la présente recherche, ce type de rapport aux savoirs est appelé « rapport sociorelationnel » en raison du caractère péjoratif que peut revêtir le terme « touristique ». Lorsqu'une enseignante ou un enseignant affirme qu'un individu est un touriste dans sa classe, elle ou il porte un jugement négatif sur l'individu. Ce changement de terme évite ce jugement de valeur.

4. Rapport de rejet. Le sens de l'école est d'en sortir. Les individus de ce type de rapport perçoivent l'apprentissage comme un travail laborieux. Le savoir en lui-même n'a pas de sens.

Il correspond à l'idéal-typique de Charlot, Bautier et Rochex (1992) où apprendre, c'est travailler. Sa mobilisation est très faible. En ce sens, il correspond au pôle 1 de Chartrain (2003) et à l'idéal-typique 5 de Venturini (2007). Pour ce type, le savoir n'est pas important et n'a pas de sens. Dans la présente recherche, ce type de rapport aux savoirs est appelé « rapport de rupture » en raison du caractère péjoratif que peut revêtir le terme « rejet » qui peut faire référence aux personnes moins bien intégrées socialement dans une classe. Ici encore, le changement de terme évite un jugement de valeur.

La typologie de Montandon et Osiek (1997a) reprend plusieurs idées des autres auteurs. Il est important de noter que Montandon et Osiek (1997a) s'inscrivent dans l'approche socio-anthropologique qui considère le savoir comme un tout. Dans le cadre de cet essai adhérent à l'approche didactique, seuls les savoirs géographiques du cours Initiation à la carte du monde sont considérés. C'est cette typologie qui a été retenue pour cet essai, car elle est simple, signifiante, reprend plusieurs idées des autres typologies et peut être opérationnalisée à l'aide d'un questionnaire.



### 2.3 La typologie retenue et les savoirs géographiques

Cette section a pour but de décrire comment prennent forme les types de rapports aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) dans le contexte du cours d'Initiation à la carte du monde. Le tableau 4 qui se trouve à la fin de cette section résume l'essentiel de cette démarche.

Pour atteindre ce but, trois indicateurs découlant des descriptions des types de Montandon et Osiek (1997a) ont été identifiés : le sens et l'importance accordés aux savoirs géographiques, le plaisir d'apprendre et la mobilisation. Ces derniers permettront de classer les individus en fonction de leur rapport aux savoirs géographiques. Le tableau 3 fait état des indicateurs pour chaque type.

Le premier indicateur correspond au sens et à l'importance qu'accorde la personne apprenante aux savoirs. Les catégories où peuvent se situer les individus sont indiquées dans le tableau 3. Elles varient de « beaucoup de sens et importance sans condition » à « peu ou pas de sens ». Le second indicateur est le niveau de plaisir d'apprendre, ce dernier variant de « beaucoup » à « peu ou pas du tout ». Le troisième indicateur correspond à la mobilisation des individus en fonction du contexte : au cégep, en classe et hors classe.

À titre d'exemple, en cohérence avec les tableaux 3 et 4, un individu ayant un rapport de plaisir devrait normalement accorder beaucoup de sens et d'importance au fait d'apprendre la localisation du Yémen, il y prendra plaisir et il sera mobilisé, et ce, peu importe le contexte. Ce qui ne sera pas nécessairement le cas d'une personne avec un rapport utilitaire. Si cette information lui est utile pour réussir son examen, peut-être accordera-t-elle du sens et de l'importance à ce savoir géographique, son niveau de plaisir peut varier et sa mobilisation se limitera au cégep et à la classe. La personne ayant un rapport sociorelationnel devrait accorder peu de sens et d'importance à la localisation du Yémen, ne pas éprouver de plaisir a priori et ne pas être mobilisée en classe. Par ailleurs, chez un individu en rupture, il est clair que la localisation du Yémen

n'a pas de sens et d'importance, son apprentissage est une corvée et la mobilisation face à ce savoir est nulle, et ce, peu importe le contexte.

Tableau 3

Lien entre les types de rapports aux savoirs géographiques et les indicateurs retenus

Type de RSG	Indicateurs				
	Sens et importance aux savoirs	Plaisir d'apprendre	Mobilisation		
			Au cégep	En classe	Hors classe
De plaisir	Beaucoup et sans condition	Beaucoup	Oui	Oui	Oui
Utilitaire	Beaucoup si utile	De beaucoup à faible	Oui	Oui	Non
Sociorelationnel	Peu	Peu	Oui	Non	Non
De rupture	Peu ou pas du tout	Peu ou pas du tout	Non	Non	Non

Bien que rare, il n'est pas impossible que certains individus présentent des indicateurs pointant dans une certaine mesure dans différentes directions. Un individu peut avoir un rapport de plaisir avec le savoir géographique, mais, pour toutes sortes de raisons, cet individu est en rupture avec l'environnement que représente le cégep. Une analyse prudente des résultats sera alors de mise.

Tableau 4

Adaptation de la typologie des rapports aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a)  
pour un cours de géographie

Type	Description des types de rapport aux savoirs géographiques
Rapport de plaisir	<p>Ce type attribue une valeur intrinsèque aux savoirs géographiques. Il ne dépend pas du projet de carrière de l'apprenante ou de l'apprenant. Sa source de motivation est principalement basée sur la valeur qu'il accorde à la tâche en raison du plaisir qu'il en retire. Bref, l'apprenante ou l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accorde du sens et de l'importance aux savoirs géographiques, et ce, même s'ils sont perçus comme inutiles</li> <li>• éprouve du plaisir dans l'apprentissage de la géographie</li> <li>• est mobilisé sur les savoirs en géographie à l'intérieur et à l'extérieur du cours : lectures, télévision, voyages, etc.</li> </ul>
Rapport utilitaire	<p>Ce type attribue de l'importance aux savoirs géographiques dans la mesure où il lui permettra de trouver du travail et de bien gagner sa vie. Sa source de motivation est principalement basée sur la valeur qu'il accorde à la tâche en raison de son utilité professionnelle. Bref, l'apprenante ou l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• accorde du sens et de l'importance aux savoirs géographique dans la mesure où c'est utile</li> <li>• peut éprouver du plaisir dans l'apprentissage de la géographie</li> <li>• est mobilisé sur les savoirs géographiques parce que ceux-ci sont nécessaires pour la réussite du cours. La curiosité et l'appétit intellectuels envers la géographie se limitent au cours.</li> </ul>
Rapport sociorelationnel	<p>Ce type n'attribue que très peu de sens aux savoirs géographiques, ce qui compte, c'est d'être avec son groupe d'amis. Il n'existe que peu de relations entre ce que les étudiantes et étudiants apprennent au cégep et ce qu'ils vont faire plus tard. Sa source de motivation est principalement basée sur le caractère social de l'activité d'apprendre. Bref, l'apprenante ou l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• éprouve peu ou pas de plaisir dans l'apprentissage de la géographie</li> <li>• accorde peu de sens et peu d'importance aux savoirs géographiques</li> <li>• est peu mobilisé sur les savoirs géographiques, mais est mobilisé sur le cégep pour des raisons sociales. Il n'a pas ou peu de curiosité ou d'appétit intellectuel envers la géographie.</li> </ul>
Rapport de rupture	<p>Pour ce type, la géographie scolaire représente d'abord et avant tout du travail. L'histoire personnelle des étudiantes et étudiants avec la discipline est marquée par les difficultés et par des éléments négatifs. Ce type n'attend pas grand-chose du cégep. Ces individus ont généralement un réseau social limité et se sentent généralement exclus. La source de sa faible motivation est principalement basée sur l'opportunité de sortir le plus vite possible de l'environnement scolaire. Bref, l'apprenante ou l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• n'accorde pas de sens et d'importance aux savoirs géographiques</li> <li>• n'éprouve pas de plaisir dans l'apprentissage de la géographie</li> <li>• n'est pas mobilisé sur les savoirs géographiques et il n'est pas mobilisé sur le cégep. Il est un candidat à l'abandon scolaire.</li> </ul>

### 3. LE CONCEPT DE RÉUSSITE ET SON OPÉRATIONNALISATION DANS LE COURS D'INITIATION À LA CARTE DU MONDE

#### 3.1 La réussite, un concept polysémique

La réussite, qui renvoie à l'idée de succès, est un concept polysémique. Certains chercheurs (Feyfant, 2014 ; Rivière, Sauvé, et Jacques, 1997) déclinent la réussite en différents types de réussite. Il existe, bien sûr, la réussite scolaire, mais également la réussite professionnelle, la réussite sociale, la réussite personnelle et la réussite éducative.

À strictement parler, la réussite scolaire peut être définie par ses deux principales dimensions. La première est le rendement. Ce dernier se mesure par les résultats scolaires s'exprimant sous forme de notes (Feyfant, 2014). La deuxième dimension est la persévérance. Cette dimension se mesure d'une certaine manière par l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire (Conseil régional de la prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean, 2016). Ce parcours correspond généralement à l'ensemble des cours suivis pour compléter un programme de formation. Dans ce cas, la réussite scolaire peut se mesurer par la reconnaissance des acquis tels le diplôme, la certification, etc. (Feyfant, 2014). Il est toutefois possible de considérer le parcours scolaire à l'échelle d'un cours de 15 semaines au collégial. Ce parcours scolaire correspond alors à l'ensemble des étapes permettant d'atteindre la ou les compétences visées.

La réussite professionnelle est définie par Rivière, Sauvé et Jacques (1997) comme étant la concordance entre le programme de formation et la place occupée sur le marché du travail. Cette définition est utile aux gestionnaires du réseau de l'éducation afin de vérifier dans quelle mesure un programme répond aux besoins du marché de l'emploi. Toutefois, il est possible d'avoir une carrière professionnelle marquée par la réussite même si cette carrière n'est pas en concordance avec le programme de formation.

Proche de la réussite professionnelle, la réussite sociale est définie par Bouchard, Coulombe et St-Amant (1994) comme la correspondance entre la formation et la place occupée par l'individu dans la société. Elle traduit en quelque sorte la transition réussie entre la vie scolaire et la vie active.

La réussite personnelle se définit et s'inscrit dans un processus d'accomplissement de soi (Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994) qui implique, très souvent, mais pas nécessairement, une réussite scolaire et professionnelle.

Pour le Conseil permanent de la jeunesse (1996), la réussite scolaire est une expression réductrice pour étudier la réussite. Il met de l'avant le concept de réussite éducative et définit celui-ci comme étant le développement global de la personne. Toujours du point de vue du Conseil permanent de la jeunesse (1996), les gestionnaires du réseau de l'éducation pourraient mesurer la réussite éducative par la proportion de jeunes qui sortent de leur cheminement scolaire avec la conviction de s'être épanouis au cours de celui-ci. Le Conseil permanent de la jeunesse souligne que « [p]our un jeune, la réussite au secondaire signifie, non seulement d'en ressortir plus savant, d'y avoir véritablement grandi » (1996, p. 9). En effet, selon Rivière, Sauvé et Jacques (1997), les étudiants conçoivent la réussite bien au-delà des limites du domaine scolaire.

Par ailleurs, pour le Conseil régional de la prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean, la réussite éducative est un concept qui englobe la réussite scolaire : « [c]e concept concerne à la fois l'instruction, la socialisation et la qualification. La réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiante ou l'étudiant sont aussi des dimensions importantes de ce concept » (2016, n. p.). Cette conception de la réussite n'est pas si étrangère à la conception de réussite personnelle. Rivière, Sauvé et Jacques (1997) suggèrent que l'intégration des réussites scolaire, professionnelle et personnelle amène l'individu vers une réussite multidimensionnelle.

Cela dit, dans le cadre de la présente étude, malgré son caractère limité, l'étude de la réussite scolaire est la plus pertinente puisqu'un cours au collégial ne s'échelonne que sur 15 semaines. Il serait difficile dans ce contexte d'étudier la réussite éducative. De plus, la Fédération des Cégeps (1996, citée par Rivière, Sauvé et Jacques, 1997, p. 26) affirme, avec raison, que « [l]a réussite scolaire et l'obtention du diplôme sont des conditions importantes de la réussite éducative. » Pour ces raisons, le sens retenu pour le concept de réussite est celui de la réussite scolaire et non celui de la réussite éducative.

Dans le contexte du cours Initiation à la carte du monde, la réussite scolaire correspond à une note égale ou supérieure à la note de passage fixée à 60 % comme pour tous les autres cours offerts au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et tel que spécifié dans la Politique institutionnelle des évaluations et des apprentissages (PIEA). Ce seuil de passage certifie l'atteinte de la compétence visée (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 2011). Par ailleurs, il est à noter que la réussite scolaire du cours Initiation à la carte du monde ne garantit pas de la réussite éducative de l'étudiante ou l'étudiant.

En somme, le chapitre 2 a fait état du concept de rapport aux savoirs qui s'est précisé depuis les années 1960. Les approches clinique, socio-anthropologique, anthropologique et didactique ont chacune contribué à leur manière à développer ce concept. Cet essai s'inscrit dans l'approche didactique. Sans être une contradiction, il est à noter que cet essai utilise la définition de rapport aux savoirs de Charlot (1999) qui est le chef de file de l'approche socio-anthropologique.

Sept typologies de rapports aux savoirs ont été présentées dans ce chapitre. Chacune d'elle décline un ou plusieurs indicateurs en lien avec le rapport aux savoirs. La typologie retenue pour cet essai, celle de Montandon et Osiek (1997a), propose quatre types : le rapport de plaisir, le rapport utilitaire, le rapport sociorelationnel et le rapport de rupture. Dans le contexte du cours d'Initiation à la carte du monde, cette typologie décline plusieurs indicateurs dont le sens et l'importance accordés aux

savoirs, le plaisir d'apprendre, les comportements en classe et la mobilisation en classe, dans l'établissement d'enseignement et à l'extérieur de ce dernier. Il reste à vérifier s'il existe un lien entre les types de rapport aux savoirs géographiques (RSG) et la réussite scolaire. Définie comme l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire, la réussite l'un des effets probables de certains types de rapport aux savoirs géographiques. Ces éléments doivent être tenus en compte afin de définir les objectifs spécifiques et les hypothèses de recherche.

#### 4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

1. Identifier les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à l'aide de la typologie de Montandon et Osiek (1997a).
2. Vérifier l'existence d'un lien entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Puisque l'objectif 2 interpelle des variables de nature qualitative, il implique la réalisation du test d'indépendance du khi carré. Les deux hypothèses de recherche sont les suivantes :

$H_0$  : Il n'existe pas de lien entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

$H_1$  : Il existe un lien entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

### CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre abordera les aspects suivants : le type de projet de recherche, l'approche méthodologique, le déroulement et l'échéancier, la technique d'échantillonnage, les techniques et les instruments de collecte de données, la méthode de traitement et d'analyse des données et les aspects éthiques.

#### 1. LE TYPE D'ESSAI : L'ENQUÊTE

Dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial, cet essai s'inscrit dans le pôle recherche puisqu'il s'agit d'une « contribution à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné à l'aide d'une méthode rigoureuse et reconnue » (PERFORMA, 2015, p. 24). Le type d'essai retenu est une enquête tel que défini dans Fortin (2010, p. 598) : « [r]echerche non expérimentale qui permet d'obtenir, à partir d'un échantillon représentatif de la population, de l'information sur les activités des sujets, leurs croyances et leurs attitudes ». Une enquête n'est pas forcément de nature quantitative, mais elle le sera dans le cas présent, malgré le fait que les variables soient de nature qualitative. Il va de soi qu'une étude de nature quantitative sous-entend une approche méthodologique qui adhère à l'idée d'une réalité objective.

Afin d'atteindre le premier objectif spécifique, identifier les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à l'aide de la typologie de Montandon et Osiek (1997a), une première collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire permettant de mesurer certains indicateurs dès le début de la session.

Afin d'atteindre le deuxième objectif spécifique, vérifier l'existence d'un lien entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, une deuxième collecte de données a été effectuée à la fin de la session pour obtenir les notes des personnes participantes. À l'aide de celles-ci et



des résultats des questionnaires, il a été possible de vérifier statistiquement l'existence ou l'inexistence d'un tel lien.

## 2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : POSTPOSITIVISTE

La posture épistémologique retenue est postpositiviste. Elle correspond à une vision de la science qui « suppose qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine, mais que cette réalité ne peut être connue qu'imparfaitement. [L]'objectivité n'est plus considérée comme atteignable de façon absolue, mais [...] elle se fonde sur des probabilités » (Fortin, 2010 p. 25). La posture naturaliste, qui affirme que la réalité est un construit, pourrait sembler au premier abord plus adaptée pour étudier les rapports aux savoirs dans un groupe d'individus apprenants puisque les rapports aux savoirs relèvent d'une construction individuelle complexe et évolutive. Pourtant, cet essai s'inscrit mieux dans un paradigme postpositiviste parce qu'il a pour objectifs d'identifier les types de rapport aux savoirs dans une classe au collégial et d'établir un lien statistique entre les types de rapport et la réussite des étudiantes ou des étudiants. De plus, cet essai tente de réaliser une généralisation auprès de la population statistique, c'est-à-dire tous les individus inscrits au cours Initiation à la carte du monde à la session d'hiver 2017 au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

## 3. LA TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE : DE CONVENANCE

La population statistique concernée par cette recherche est l'ensemble des étudiantes et étudiants qui ont été inscrits, qui sont inscrits et qui seront inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la session d'hiver. Cette population statistique est donc théoriquement infinie. Lors des sessions d'hiver 2014, 2015 et 2016, le nombre d'inscriptions était respectivement de 103, 101 et 105. Pour la session d'hiver 2017, le nombre d'inscriptions se chiffrait à 97 étudiantes et étudiants, soit légèrement moins que par le passé.

Il est possible d'affirmer que la technique d'échantillonnage utilisée est celle de convenance. Très utilisée en marketing, cette technique implique

un échantillon choisi lors d'une étude pour des raisons pratiques d'accessibilité et de coût. Dans le domaine de la recherche universitaire, un échantillon de convenance est par exemple souvent composé d'étudiants. Le choix d'un échantillon de convenance peut parfois nuire à la possibilité de généralisation des résultats obtenus, car l'échantillon de convenance n'est pas toujours un échantillon représentatif (Bathelot, 2017, n. p.).

Considérant que la très grande majorité de la cohorte a été sondée, il est possible d'affirmer que l'échantillon est représentatif de la population dans la mesure où la cohorte sondée est représentative de la population statistique. De ce fait, la méthode d'échantillonnage et la taille de l'échantillon s'en trouvent justifiées. Il est à noter qu'avant la passation des questionnaires, le chercheur ne savait pas que le taux de participation serait aussi élevé.

#### 4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de donnée a été effectuée en deux temps. Dans un premier temps, elle a été effectuée à l'aide d'un questionnaire (voir Annexe C). Ce dernier a été utilisé pour déterminer le type de rapport aux savoirs géographique de chaque personne participante. Cette collecte de données a été effectuée dans la première semaine de la session afin de minimiser l'influence possible de l'enseignante ou de l'enseignant sur le rapport initial aux savoirs des apprenantes et apprenants. De plus, cela a permis de sonder les participantes et les participants qui ont abandonné le cours lors de la session.

Dans un deuxième temps, les notes finales ont été obtenues auprès du registraire à la toute fin de la session d'hiver 2017, soit le 7 août 2017. L'autorisation pour cette deuxième partie de la collecte de données a été accordée par les étudiantes et les étudiants en début de session lors de la première collecte de données. Avec cette deuxième partie de la collecte de données, il devient possible de répondre au deuxième objectif spécifique qui consiste à vérifier l'existence d'un lien entre le type de rapport aux savoirs des individus et leur réussite.

#### 4.1 La technique du questionnaire

Dans la littérature, plusieurs techniques et instruments de collecte de données ont été utilisés pour étudier le rapport aux savoirs. La technique de l'entrevue a été largement utilisée (Beaucher, 2004 ; Charlot 1992, 1999 ; Jelmam, 2002 ; Jellab, 2001 ; Therriault, Bader et Lapointe, 2011). De même, la technique du questionnaire, prenant la forme de bilan de savoir, a été utilisée par un très grand nombre de chercheurs (Beaucher, 2004 ; Charlot 1992, 1999 ; Caillot et Chartrain, 2001 Chartrain et Caillot 2001 ; Demba, 2014 ; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002 ; Montandon et Osiek, 1997 ; Thémines, 2004). Bien que moins courants, certains chercheurs ont utilisé la technique du questionnaire en optant pour un instrument composé principalement de questions fermées (Allain, 2011 ; Dal, 2009 ; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002 ; Mairone et Dupin, 2005).

Le questionnaire est la principale technique de collecte de donnée de ce projet de recherche. Il permet « de recueillir de l'information factuelle [...] sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin, 2010, p. 432-433). Autant d'éléments qui composent le rapport aux savoirs géographiques selon la conception de Charlot (1997) et de Beaucher et Moreau (2013).

Cette technique a pour avantage de sonder un grand nombre d'individus en très peu de temps et avec très peu de moyens. Parce que le questionnaire est auto-administré, il demande peu de temps au chercheur, mais il n'est pas impossible qu'un individu interprète de manière erronée une ou plusieurs questions.

#### 4.2 L'élaboration du questionnaire

La construction du questionnaire s'est inspirée des étapes<sup>10</sup> de Fortin (2010) sauf en ce qui concerne la rédaction de l'introduction et des instructions qui a été réalisée avant la révision du questionnaire et le prétest. Après avoir redéfini l'objectif du questionnaire, soit identifier le type de rapport aux savoirs de chacun des individus participants à l'aide de la typologie de Montandon et Osiek (1997*a* et 1997*b*), une banque de question a été construite. Les questions ont ensuite été reformulées pour en assurer la compréhension, puis elles ont été ordonnées et classées par section. Une introduction et des instructions ont été rédigées. Puis, le questionnaire a été révisé par la directrice de cet essai et par les personnes enseignant en géographie au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Enfin, le questionnaire a été prétesté le 21 novembre 2016 auprès de 17 étudiants dans le cours Initiation à la carte du monde.

Les questions ont été rédigées à partir des indicateurs présentés au tableau 3 présenté dans la section 3 du chapitre 2. Le tableau 5 présente les différentes sections, le nombre de questions et la forme des questions dans le questionnaire.

---

<sup>10</sup> Selon Fortin (2010, p 433), les étapes d'élaboration du questionnaire sont les suivantes : 1. Définir les objectifs du questionnaire 2. Constituer une banque de questions 3. Formuler les questions 4. Ordonner les questions 6. Réviser le questionnaire 7. Prétester le questionnaire 8. Rédiger l'introduction et les instructions,

Tableau 5

Sections, nombre de questions et forme des questions du questionnaire

Section		Nombre de questions	Forme des questions
1	Identification de l'individu	6	Questions ouvertes à propos des renseignements personnels
2	Importance et sens accordé aux savoirs géographiques	8	Questions à choix multiples avec un choix correspondant à chaque type de rapport aux savoirs.
3	Niveau de plaisir	5	Questions utilisant l'échelle Likert
4	Mobilisation	Au cégep	Questions vrai ou faux
		En classe	
		Hors classe	
5	Précision du point de vue de la participante ou du participant	2	Une question ouverte et une question à choix multiples avec un volet ouvert pour expliquer le choix.

Le questionnaire comporte 30 questions au total. Dans la section 1, six questions portent sur des renseignements personnels : nom, numéro de demande d'admission (DA), âge, sexe, programme de formation, nombre de sessions réalisées au cégep. Les 24 autres questions portent sur les indicateurs permettant d'établir les rapports aux savoirs géographiques. Dans la section 2, portant sur le sens et l'importance attribués aux savoirs géographiques, 8 questions à choix multiples ont été posées. Chaque choix de réponse correspond à l'un des quatre types de rapport aux savoirs. Dans la section 3, portant sur le plaisir d'apprendre des savoirs géographiques, les personnes répondantes avaient à indiquer leur niveau de plaisir utilisant l'échelle de Likert par rapport à cinq activités (cinq questions) liées aux savoirs géographiques. Dans la section 4, portant sur la mobilisation par rapport aux savoirs géographiques, trois questions portaient spécifiquement sur la mobilisation au cégep, trois sur la mobilisation en classe et trois sur la mobilisation à l'extérieur du cadre scolaire. Pour chacun des contextes (cours, cégep, extérieur), trois questions dichotomiques (vrai ou

faux) sont posées. Il est alors possible de porter un jugement sur la mobilisation de l'individu dans un contexte ou un autre.

Si les 28 premières questions étaient des questions de type fermé, la section 5 permet aux participantes et participants de préciser leur point de vue. Elle comporte une question ouverte sur le sens que la participante ou le participant accorde à l'apprentissage de notions de géographie et une question où la personne participante doit s'auto-identifier à un type de rapport aux savoirs géographique et expliquer son choix.

#### 4.3 La passation du questionnaire et l'obtention des notes finales

La passation des questionnaires a été effectuée lors de la première semaine de la session d'hiver, soit entre le 16 et le 20 janvier 2017, et ce, sur les trois campus du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (Rouyn-Noranda, Val-d'Or et Amos). Il a été impossible de passer les questionnaires avant que les enseignantes et enseignants ne rencontrent les participantes et participants. De manière compréhensible, les enseignantes et enseignants désiraient avoir un peu de temps avec leurs étudiantes et étudiants au début de la session avant la passation des questionnaires. Il a été déterminé avec les personnes enseignantes que la passation soit faite lors de la troisième heure de cours de la première semaine de la session. Sur 97 étudiantes et étudiants inscrits au début de la session, 87 étudiantes et étudiants étaient présents et 86 ont rempli le questionnaire et signé le formulaire de consentement. Les notes finales de cours, quant à elles, ont été recueillies auprès du registraire après la remise des notes de la session, soit le 7 août 2017.

#### 4.4 Le processus de traitement et d'analyse des données

Dans une perspective quantitative, les réponses aux questionnaires ont toutes été compilées dans un tableur du logiciel Excel. Les résultats de cette compilation seront présentés au chapitre 4 sous la forme de tableaux et de graphiques. Parce que les variables étudiées sont de nature qualitative nominale, les fréquences absolues et

relatives seront présentées et le mode sera utilisé comme mesure de tendance centrale dans la section portant sur les sens et l'importance du savoir ainsi que dans celle portant sur plaisir d'accomplir une tâche liée aux savoirs géographiques. Dans le cas de la mobilisation, le traitement était un peu plus complexe. Trois énoncés prenant la forme de question vrai ou faux étaient proposés pour chaque contexte (au cégep, en classe et hors classe). Si la personne répondante se disait mobilisée pour 2 ou 3 des énoncés, celle-ci était considérée comme mobilisée. Si la personne se disait mobilisée pour 1 ou 0 des énoncés, celle-ci était considérée comme non mobilisée. À l'origine, en fonction des réponses, il était prévu d'attribuer un seul type de rapport aux savoirs géographiques à chacun des individus de l'échantillon à l'aide de la grille présentée au tableau 6. Toutefois, comme il sera exposé dans le chapitre 4, les résultats s'avèrent plus complexes que prévu, c'est pourquoi le rapport principal et le rapport secondaire ont été retenus.

Tableau 6

Grille d'analyse permettant d'identifier le type de rapport aux savoirs géographiques

Type rapport aux savoirs géographiques	Sens et importance du savoir	Plaisir	Mobilisation		
			Au cégep	En classe	Hors classe
Rapport de plaisir (P)	Mode = toujours élevé	Mode = beaucoup de plaisir	Mobilisé	Mobilisé	Mobilisé
Rapport utilitaire (U)	Mode = élevé si utile	Mode = assez de plaisir	Mobilisé	Mobilisé	Non mobilisé
Rapport sociorelationnel (S)	Mode = « s'il me permet de rester avec mes amis »	Mode = peu de plaisir	Mobilisé	Mobilisé	Non mobilisé
Rapport de rupture (R)	Mode = aucun	Mode = pas du tout de plaisir	Non mobilisé	Non mobilisé	Non mobilisé

En principe, les réponses d'une même personne participante devraient être corrélées et un seul type de rapport aux savoirs géographiques devrait être déterminé. Afin de s'assurer de la validité interne de la recherche, une vérification a été faite à

savoir si des questionnaires n'avaient pas été remplis de manière aléatoire ou avec négligence. La corrélation entre les réponses d'une même personne répondante variait toujours de manière raisonnable. Il est toutefois à préciser que pour 13 individus sur 86, un processus d'accord interjuge<sup>11</sup> a été nécessaire entre le chercheur et la direction de l'essai pour déterminer le RSG. Par ailleurs, la compilation de réponses très variées a amené le chercheur et sa direction d'essai à considérer un type de rapport aux savoirs géographiques principal et secondaire.

Cette façon de faire s'appuie sur l'idée que les rapports aux savoirs sont complexes et qu'il est possible que deux types de rapports aux savoirs géographiques coexistent chez un même individu comme l'affirment Chevallard (1992) et Venturi (2007). En identifiant le type de rapport principal (désigné par une lettre majuscule) et le rapport secondaire (désigné par une lettre minuscule) chez les personnes participantes, il est théoriquement possible d'obtenir 16 combinaisons différentes<sup>12</sup> : Pp, Pu, Ps, Pr, Up, Uu, Us, Ur, Sp, Su, Ss, Sr, Rp, Ru, Rs, Rr.

Voici les règles de décision qui ont été utilisées pour déterminer les types de rapport aux savoirs géographiques (RSG) principal et secondaire des participantes et participants.

1. Lorsque les trois indicateurs pointent vers un même type de RSG, le rapport principal prédomine et le rapport secondaire est inexistant ou non

---

<sup>11</sup> Cette technique [...] est utilisée dans les cas où il peut y avoir ambiguïté dans l'évaluation (cotation) des résultats au test, évaluation qui peut être entachée de subjectivité (par exemple : certaines mesures utilisant des techniques projectives). La mesure sera dite fidèle s'il existe un degré d'accord suffisamment élevé entre les jugements de plusieurs observateurs. (Roulin, n. p.)

<sup>12</sup>Théoriquement, 16 combinaisons sont possibles. Toutefois, certaines combinaisons peuvent sembler paradoxales chez un même individu. En effet, il peut paraître contradictoire d'avoir à la fois un rapport principal de rupture et un rapport secondaire de plaisir. La nature humaine étant complexe, cette combinaison n'est toutefois pas impossible.



identifiable. Le RSG d'un individu est alors désigné par les lettres Pp, Uu, Ss ou Rr.

2. Lorsque deux indicateurs sur trois pointent vers un type de RSG, le rapport principal correspond au type de RSG pointé par les deux indicateurs et le rapport secondaire au type pointé par l'autre indicateur. Le RSG d'un individu est alors désigné par les lettres Pu, Ps, Pr, Up, Us, Ur, Sp, Su, Sr, Rp, Ru, ou Rs.
3. Lorsque les trois indicateurs pointent vers des types de RSG différent, l'auto-identification et sa justification sont considérées dans un processus d'interjuge. L'auto-identification sert à trancher le rapport dominant et la justification sert à déterminer un rapport secondaire.
4. Lorsque l'indicateur de la mobilisation donne des résultats non anticipés, le processus d'interjuge s'applique. Cela peut être le cas par exemple pour des participantes ou participants qui ne sont pas mobilisés au cégep, mais qui le sont en classe ou en dehors de la classe.

Dans le but de procéder à une analyse statistique à l'aide du test d'indépendance du khi carré, et par le fait même, vérifier les hypothèses de recherche, les fréquences des différents types de rapport aux savoirs géographiques, les fréquences de réussite/échec ont été compilées dans un tableau à double entrée. À partir de celui-ci, le test du khi carré a été utilisé pour vérifier s'il existe un lien statistique entre les rapports aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants. Le seuil de signification utilisé est de 0,05 et le nombre de degrés de liberté est de 2. Si les conditions d'application ne sont pas réunies parce qu'un type de rapport aux savoirs géographiques n'est pas assez fréquent, il est envisageable de fusionner des types. Par exemple, il est envisageable de fusionner le rapport sociorelationnel et le rapport de rupture qui sont deux types de rapport impliquant dans une certaine mesure une non-mobilisation. La validité éprouvée du test du khi carré ainsi qu'un souci de justesse et

de pertinence lors de l'interprétation assureront la validité de la recherche (Louis, 1999).

#### 4.5 Le calendrier de la collecte et du traitement des données

Le tableau 7 présente de manière succincte le calendrier des activités de recherche. À la session d'automne 2016, le questionnaire a été développé, des démarches ont été entreprises pour s'assurer des aspects éthiques de la recherche et l'entrée sur le terrain a été négociée. Une validation du questionnaire a été effectuée auprès des enseignantes et enseignants de géographie du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et un prétest a été effectué le 21 novembre 2016 auprès de 17 étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde à la session d'automne. De plus, la participation du chercheur à un séminaire en recherche dans le cadre de sa scolarité a permis de consolider les travaux antérieurs.

À la session d'hiver 2017, l'opérationnalisation du projet de recherche a pris forme. L'échantillonnage a été constitué au moment même de la passation des questionnaires auprès de 86 étudiantes et étudiants. Les notes finales de cours, quant à elles, ont été recueillies auprès du registraire après la remise des notes de la session. L'ensemble des données a été compilé dans un tableur Excel.

Après une pause à la session d'été 2017, les travaux se sont poursuivis lors des sessions d'automne 2017, d'hiver et d'été 2018. L'analyse et la rédaction du chapitre 4 présentant les résultats et leurs interprétations ont été effectuées.

Tableau 7  
Calendrier des activités de recherche

Session	Activités de la recherche
Automne 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construction de l'outil de collecte de données (questionnaire)</li> <li>• Validation du respect des aspects éthiques et négociation de l'entrée sur le terrain</li> <li>• Validation du questionnaire</li> <li>• Consolidation de la problématique, du cadre de référence et de la méthodologie</li> </ul>
Hiver 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échantillonnage et collecte de données avec les questionnaires</li> <li>• Compilation, traitement et analyse des données disponibles</li> <li>• Collecte de données des résultats scolaires</li> </ul>
Été 2017	Pause
Automne 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compilation, traitement et analyse de l'ensemble des données</li> <li>• Rédaction du chapitre 4</li> </ul>
Hiver et Été 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révision et dépôt de l'essai final</li> </ul>

## 5. LES ASPECTS ÉTHIQUES

Cet essai s'appuie sur la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (2015) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, lieu où a cours la recherche, a signé une lettre d'entente avec l'UQAT. Cette entente affirme que la politique de l'UQAT s'applique également au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Par ailleurs, puisque cet essai est réalisé à l'Université de Sherbrooke, les principes de la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Université de Sherbrooke, 1989) ont également été respectés et forment la structure de cette section. À aucun moment, les deux politiques n'entrent en contradiction.

Le premier principe est celui de l'intégrité scientifique et méthodologique. Cette recherche s'appuie sur la structure typique d'un protocole de recherche qui a fait ses preuves. Le chercheur et sa direction de recherche sont qualifiés pour mener cette étude en raison de leurs expériences de recherche antérieures. Le chercheur n'a pas de conflit d'intérêts tel que défini par l'UQAT (2015) avec les participantes et les participants, puisqu'il n'est pas leur enseignant.

Le second principe est celui de la préoccupation pour le bien-être des participantes et des participants. L'analyse des bénéfices potentiels, des risques et des inconvénients est en soi une première précaution. Les inconvénients de participer à cette recherche se résument à un coût en temps d'environ 20 minutes. Les risques associés à la participation sont minimaux. L'UQAT (2015) définit une recherche à risque minimal comme

une recherche où la probabilité et l'ampleur des préjudices éventuels découlant de la participation à la recherche ne sont pas plus grandes que celles des préjudices inhérents aux aspects de la vie quotidienne du participant qui sont associés au projet de recherche. (UQAT, 2015, p. 4)

C'est le cas de cette recherche puisque les risques ne sont pas plus élevés que ceux associés à la tâche d'étudiantes et d'étudiants. Dans le cadre de cette recherche, les participantes et participants ont peut-être la satisfaction d'avoir contribué au développement d'un outil pédagogique. Le questionnaire a peut-être amorcé chez eux une réflexion sur leur rapport aux savoirs géographiques. En somme, les bénéfices dépassent les inconvénients et les risques. Dans l'éventualité où cela n'aurait pas été le cas, des précautions supplémentaires ou des correctifs auraient été mis en place.

Le troisième principe est celui de la vie privée et de la confidentialité. Bien que le questionnaire demande le nom et le numéro de demande d'admission (DA) de la personne participante, ceux-ci n'apparaissent pas dans la base de données. Tous les questionnaires remplis sont numérotés et c'est ce numéro qui apparaît dans la base de données. Aussi, les réponses sont codées afin d'assurer la confidentialité. Les copies des questionnaires remplis seront conservées dans un local fermé à clé et dans un classeur également fermé à clé. Le fichier contenant les notes finales sera conservé sur un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. Enfin, les données informatiques et les questionnaires seront conservés pour une durée de 5 ans après la publication de l'essai.

Le quatrième principe est celui de l'autonomie de la personne. Cela implique que la personne participante doit le faire en toute liberté, sans pression, et sa

participation doit être éclairée, c'est-à-dire que la personne doit être parfaitement informée des tenants et aboutissants de la recherche. De plus, cela implique que la personne participante peut en tout temps retirer son consentement. Afin de respecter ce principe dans le cadre de l'essai, la précaution de remettre un document d'information écrit sur la recherche a été prise. Il présente entre autres les objectifs de la recherche, la méthode de recherche, mais surtout, les bénéfices, les inconvénients et les risques de participer à la recherche. Ce document était accompagné d'un formulaire de consentement écrit (voir Annexe D). Comme le permet le code d'éthique de l'UQAT (2015) dans des contextes où il s'agit d'une recherche sous le seuil du risque minimal, les personnes participantes mineures sont en mesure de fournir eux-mêmes leur consentement parce qu'elles ont plus de 14 ans, sans que les tiers autorisés ne soient impliqués. En somme, les politiques d'éthique de la recherche avec des êtres humains des différentes institutions concernées sont respectées par la méthodologie de l'essai.

## 6. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Selon Fortin (2010), la rigueur scientifique en recherche quantitative repose sur quatre critères d'évaluation : la fidélité, la validité interne, la validité externe et l'objectivité.

La fidélité des instruments «s'apprécie par l'évaluation du degré d'autocorrélation de l'instrument de mesure à reproduire les mêmes résultats ». (Fortin, 2010, p. 404). Pour s'assurer de la fidélité du questionnaire, c'est-à-dire sa capacité à reproduire les mêmes résultats avec un même échantillon (Fortin, 2010), une attention particulière a été portée au caractère neutre et sans équivoque des questions. Elles sont claires et précises, ne portent pas à interprétation et sont sans caractère péjoratif ou tendancieux (Fortin, 2010). Le questionnaire a été prétesté par des étudiantes et des étudiants, il a été validé par la direction d'essai et par les personnes enseignant la géographie au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

La validité interne correspond au caractère plausible de l'interprétation du phénomène étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le moyen envisagé dans le cadre

de cette recherche pour garantir la validité interne est le test statistique du khi carré. La validité éprouvée du test du khi carré ainsi qu'un souci de justesse et de pertinence lors de l'interprétation assure la validité de la recherche (Louis, 1999).

La validité externe correspond à la capacité d'effectuer des généralisations des conclusions de l'analyse à d'autres contextes. En quelque sorte, on tente de répondre à la question suivante : dans quelle mesure est-il possible de tirer les mêmes conclusions dans des contextes similaires (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) ? Le moyen mis en œuvre pour assurer un maximum de validité externe est d'avoir un échantillon le plus possible représentatif de la population en sollicitant tous les étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde à la session hiver 2017. Certaines généralisations ne pourront pas nécessairement s'étendre à d'autres populations. Il sera possible de généraliser avec prudence les résultats aux étudiantes et étudiants inscrits au même cours à la session d'automne. Toutefois, la plupart de ces derniers en seront à leur première session au cégep et il est impossible de savoir comment cela influence leurs rapports aux savoirs. La prudence sera de mise lorsqu'il y aura des généralisations.

Afin d'assurer l'objectivité de la démarche et de faire en sorte que le chercheur n'émette pas son point de vue subjectif sur le phénomène étudié, un examen critique de la mesure sera effectué (Fortin, 2010). De plus, la direction d'essai a contribué à l'objectivité par son regard vif et distancié.

La méthodologie de l'essai a été présentée dans le présent chapitre. Le type d'essai de ce projet de recherche est l'enquête. S'inscrivant dans l'approche postpositiviste, ce projet de recherche s'est déroulé entre la session d'automne 2016 et la session d'été 2018 inclusivement. La technique d'échantillonnage retenue est celle de convenance. Les individus ont été sondés à l'aide d'un questionnaire fidèle et valide. Les questions sont principalement de type fermé. La compilation et l'analyse des données ont permis d'appliquer la typologie de Montandon et Osiek (1997a) dans le contexte du cours d'Initiation à la carte du monde. À la suite de la réception des notes finales de cours de la part du registraire, il est possible de procéder au test

d'indépendance du khi carré afin de vérifier les hypothèses de recherche. Tout au long de ce projet de recherche, les aspects éthiques et les critères de scientificité ont été considérés.

## CHAPITRE 4 — PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre décrit d'abord brièvement les caractéristiques de l'échantillon. Il présente ensuite les résultats de l'étude : les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à l'aide de la typologie de Montandon et Osiek (1997a) (premier objectif spécifique) et une analyse du lien entre les types de rapports aux savoirs des étudiantes et des étudiants et leur réussite (deuxième objectif spécifique). La dernière partie du chapitre est consacrée à l'interprétation des résultats obtenus.

### 1. DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon est composé de 86 individus provenant de 5 groupes-classes différents. Le premier groupe-classe situé au campus de Val-d'Or est composé de 18 individus, le second et le troisième, situés au campus de Rouyn-Noranda, sont respectivement composés de 14 et 19 individus. Les quatrième et cinquième groupes-classes, situés au campus d'Amos, sont composés respectivement de 20 et 15 individus. Les individus sont âgés en moyenne de 18 ans. L'échantillon est composé majoritairement de femmes, soit 64 % de femmes et 36 % d'hommes. Les participantes et participants étaient majoritairement (77 %) inscrits dans le programme de Sciences humaines – profil général. Plus de 17 % sont inscrits dans le programme d'intégration appelé Tremplin DEC ou au DEC général. Une minorité, 6 %, sont inscrits dans le programme de Sciences humaines – profil mathématique. Parmi les participantes et participants, 76 % en sont à leur première ou seconde session au cégep. Il est réaliste de penser qu'ils ont un cheminement collégial typique. À l'inverse, 24 % d'entre eux en sont à leur troisième ou quatrième session ou plus au cégep et il est possible de qualifier leur cheminement collégial d'atypique.

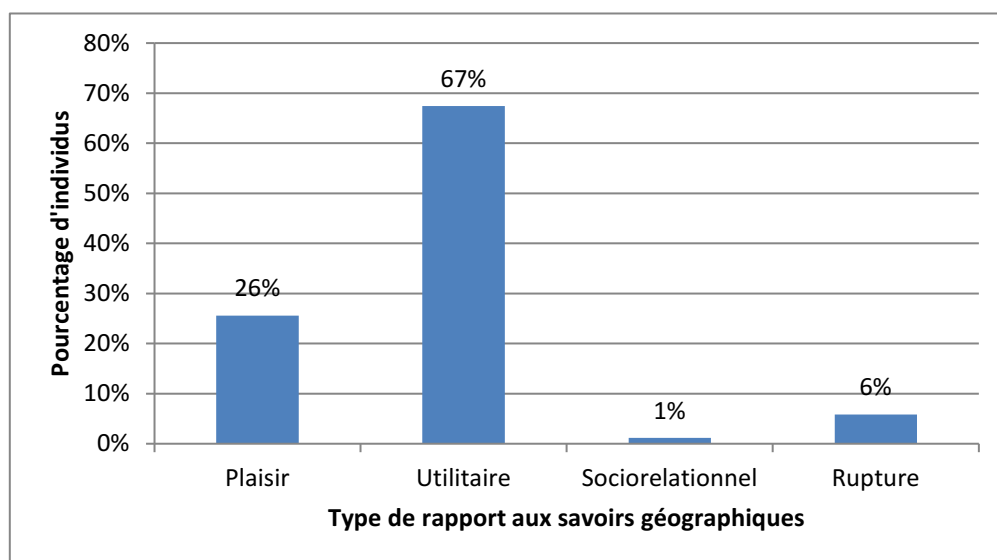


## 2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 2.1 Les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants

Le premier objectif spécifique vise à identifier les types de rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à l'aide de la typologie de Montandon et Osiek (1997a). Ainsi, il est possible de mesurer la fréquence de ces types chez les étudiantes et étudiants. L'atteinte de cet objectif passe par la compilation des données recueillies à l'aide du questionnaire bâti à partir des indicateurs et de l'auto-identification des participantes et participants.

Figure 3  
Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (type principal)



Selon la figure 3, 67 % des personnes participantes ont un rapport aux savoirs géographiques de type utilitaire, 26 % un rapport aux savoirs géographiques de type de plaisir et une faible proportion des personnes participantes a un rapport aux savoirs géographiques de type sociorelationnel ou de rupture (respectivement 1 % et 6 %). Il aurait été possible de considérer uniquement le type principal (ou dominant), présenté

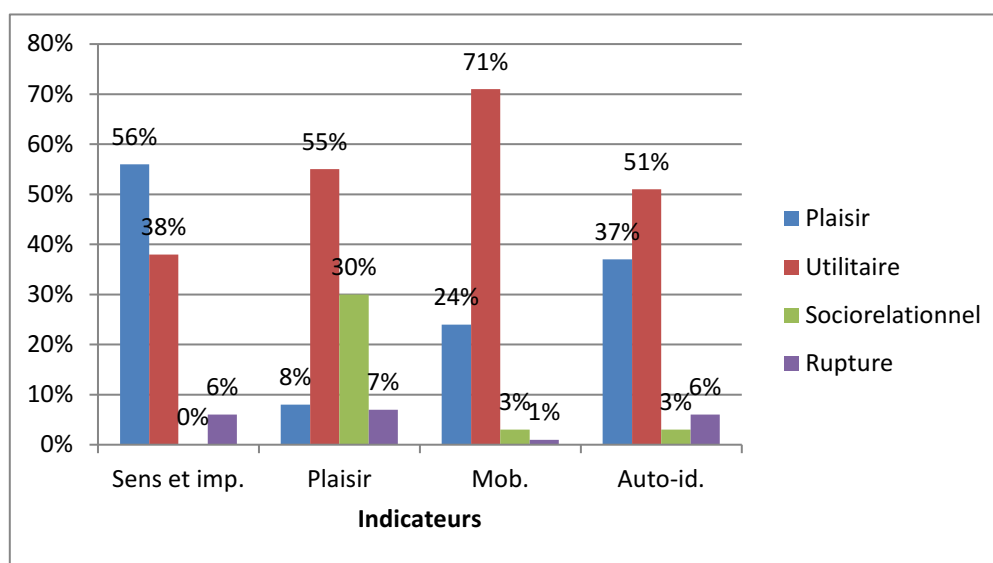
à la figure 3, mais ce choix n'aurait présenté qu'un portrait simplifié de la réalité observable par l'entremise des indicateurs des participantes et participants.

### 2.1.1 Des types de rapports aux savoirs géographiques complexes

La figure 4 témoigne de la complexité des résultats obtenus en illustrant les données pour chaque indicateur. Il n'est pas possible de se fier à l'analyse d'un seul indicateur ou seulement sur l'auto-identification pour identifier le type de RSG de chaque personne participante. Les résultats semblent indiquer que le rapport aux savoirs, dans ce cas-ci géographiques, est un phénomène complexe. Comme mentionné dans la section méthodologique au chapitre 3, l'analyse doit prendre en compte tous les indicateurs pour dresser un portrait fidèle à la réalité, et ainsi, permettre l'atteinte du premier objectif spécifique. En ce sens, l'identification des types de RSG passe par la prise en compte de l'ensemble des indicateurs.

Figure 4

Répartition des individus participants, par indicateur, selon leur type de rapport aux savoirs géographiques



Lors du processus de compilation des données, le caractère complexe du phénomène étudié a amené le chercheur à raffiner l'attribution des types de rapport aux savoirs géographiques. Pour chaque individu, le rapport aux savoirs géographiques se

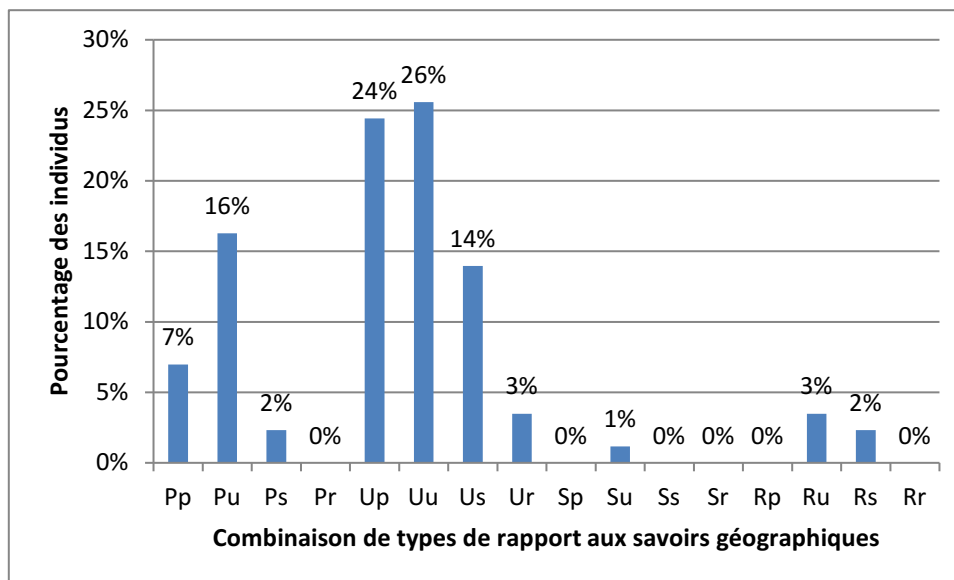
décrit en deux types, l'un principal et l'autre secondaire. Le type qui revient le plus souvent parmi les indicateurs détermine le rapport principal et le deuxième type le plus fréquent établit le rapport secondaire. Par exemple, un individu peut avoir un type principal utilitaire (U) et un secondaire de plaisir (p), ce qui signifie généralement que deux indicateurs pointent vers le type utilitaire et qu'un autre indicateur est orienté vers le type de plaisir. Lors de la compilation des données, ce rapport a été noté comme suit : Up.

La figure 5 illustre encore davantage la complexité du rapport aux savoirs géographiques des participantes et des participants. Sur 16 combinaisons de types possibles, 10 ont été relevées parmi les personnes participantes. Bien que la lecture de cette figure soit plus laborieuse, il est possible de constater une certaine cohérence avec la figure 3.

Le rapport aux savoirs géographiques de type utilitaire est le plus fréquent dans les types principaux et secondaires. La combinaison Uu est la plus fréquente. Il s'agit en fait de personnes pour qui la composante utilitaire prend beaucoup de place dans leur rapport aux savoirs géographiques. Puis, suit la combinaison Up. Il s'agit de personnes pour qui le type de RSG principal est utilitaire, mais chez qui le RSG de plaisir est aussi présent. Pratiquement inexistant à la figure 3, les personnes ayant un type sociorelationnel sont ici visibles dans la combinaison Us. De plus, il est possible d'observer que parmi les participantes et les participants ayant un type principal de RSG de plaisir, nombreux sont celles et ceux qui ont aussi un type secondaire utilitaire.

Figure 5

Répartition des individus participants selon leur combinaison de types de rapport aux savoirs géographiques (principal et secondaire)



La colonne des totaux du tableau 8 présente la fréquence des types de rapport aux savoirs géographiques des participantes et des participants sans tenir compte du fait qu'il soit principal ou secondaire. Pour 88 % d'entre eux, un RSG impliquant un type utilitaire est présent. Pour la moitié des personnes participantes, leur RSG principal ou secondaire est de plaisir. Fait difficilement lisible dans la figure 5, le type sociorelationnel est présent chez 20 % des personnes participantes. De même, le type de rupture, présent chez 9 % des participants et participantes, est plus saillant au tableau 8.

Comme le présente le tableau 8, pour 28 personnes participantes, il a été impossible d'établir un type secondaire parce que tous les indicateurs pointaient vers un seul et unique type, soit celui de plaisir ou utilitaire. Ces personnes participantes sont donc désignées par 2 lettres, soit Pp ou Uu, mais elles n'ont en fait qu'un seul type.

Tableau 8  
Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (type principal et secondaire)

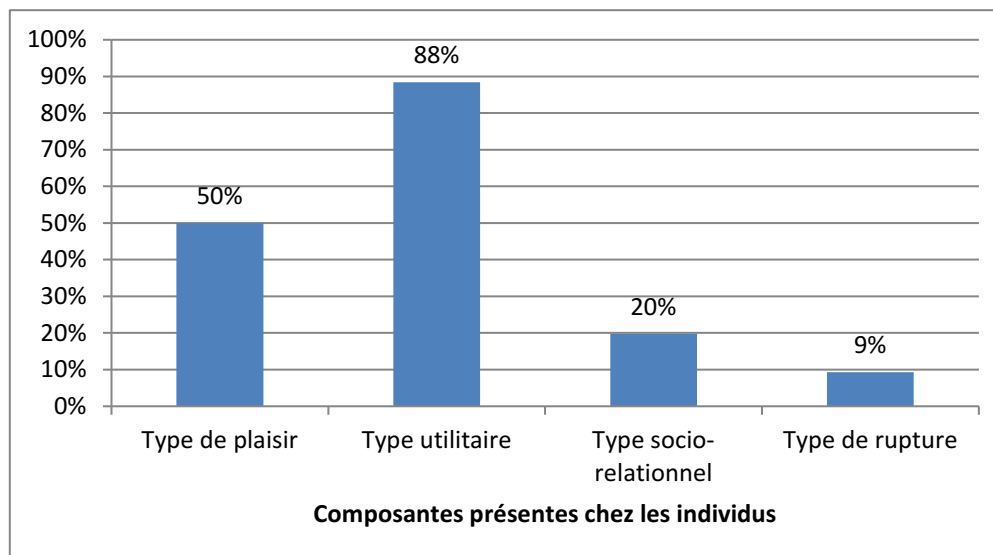
Type de rapport	Principal		Secondaire		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Plaisir	22	26 %	21	24 %	43	50 %
Utilitaire	58	67 %	18	21 %	76	88 %
Sociorelationnel	1	1 %	16	19 %	17	20 %
Rupture	5	6 %	3	3 %	8	9 %
<i>Type secondaire non identifiable</i>			28	33 %	28	33 %
<i>Total</i>	86	100 %	86	100 %	172	

La figure 6 illustre la répartition des individus participants selon qu'ils présentent dans au moins un des cas (principal ou secondaire) l'un des quatre types. La très grande majorité (88 %, soit 76 personnes participantes) des personnes participantes ont un type (principal ou secondaire) de RSG utilitaire. La moitié (50 %, soit 43 personnes participantes) ont un type de RSG de plaisir, un cinquième (20 %, soit 17 personnes participantes), un type sociorelationnel et un peu moins d'un dixième (9 %, soit 8 personnes participantes), un type de rupture.

Ramenés au contexte d'une classe de 30 individus, cela signifierait que 27 accorderaient de l'importance au caractère utile des savoirs géographiques, 15 au plaisir d'apprendre, 6 à l'aspect social, et enfin, 3 les percevraient comme du contenu laborieux à apprendre.

Figure 6

Répartition des individus participants selon le type de rapport aux savoirs géographiques (cumulant le type principal et le type secondaire)



Les figures 5 et 6 témoignent de la complexité des rapports aux savoirs géographiques des étudiantes et des étudiants et permettent de formuler quelques constats.

D'abord, pour une très forte majorité des étudiantes et étudiants, le rapport aux savoirs géographiques est marqué par le caractère utile de l'apprentissage et du savoir. La figure 5 montre que les quatre combinaisons les plus fréquentes comptent un type utilitaire (Up, Uu, Pu, et Us). Ensemble, ces 4 combinaisons représentent 80 % des personnes participantes. De plus, sur les 16 combinaisons possibles, les 7 combinaisons avec un type utilitaire (Pu, Up, Uu, Us, Ur, Su et Ru) sont représentées par au moins une personne participante, ce qui n'est pas le cas des autres types. Ensemble, ces 7 combinaisons représentent 88 % des personnes participantes. En parfaite cohérence, la figure 6 indique la même proportion pour le type utilitaire dans le RSG. Le type de RSG utilitaire est peut-être présent chez le 12 % restant, mais il correspondrait à un type tertiaire ou quaternaire. Il est possible que ces 12 % de personnes participantes considèrent l'utilité des savoirs géographiques dans leur rapport aux savoirs, mais que

cela ait moins d'importance pour eux. Bref, l'un des constats majeurs de cette recherche est que le type utilitaire est présent chez la très grande majorité des participantes et participants.

Ensuite, pour la moitié des personnes participantes, le rapport aux savoirs géographiques est teinté par un type de plaisir. Les combinaisons comportant un type de plaisir sont observables à la figure 5. Parmi les 7 combinaisons possibles, le type de plaisir est représenté dans seulement 4 combinaisons, soit : Pp, Pu, Ps et Up. Ensemble, elles représentent 50 % des personnes participantes, ce qui est cohérent avec les résultats du tableau 8 et de la figure 6. Les combinaisons Pr, Sp et Rp sont absentes des résultats.

Puis, pour 20 % des personnes participantes, le côté social est important dans leur rapport aux savoirs géographiques. Si la présente étude n'avait considéré que le rapport principal, ce constat aurait pu passer inaperçu puisque seulement 1 % des personnes participantes ont le type sociorelationnel comme type principal. De plus, les combinaisons ayant le type sociorelationnel ne ressortent pas beaucoup à la figure 6. Par conséquent, l'aspect social du RSG ne doit pas être complètement évacué comme le suggère la figure 3 présentant uniquement le type principal des individus participants.

Enfin, pour près de 10 % de l'échantillon, l'apprentissage et les savoirs géographiques représentent d'une manière ou d'une autre une corvée. À la figure 5, les combinaisons ayant un type de rupture ont de faibles fréquences, mais l'addition de celles-ci donne 9 %. La figure 6 confirme l'importance de cette proportion.

Il est à noter que le rapport aux savoirs est un phénomène complexe influencé par un grand nombre d'éléments : le contenu, l'enseignant, les autres personnes dans la classe, les activités d'apprentissage, les relations interpersonnelles liées aux savoirs, le cégep et la salle de classe, les situations d'apprentissage, le matériel didactique, etc. (Charlot, 1997). Beaucher (2004) ajoute que, selon les personnes apprenantes, « leur motivation à l'apprentissage, leur rapport émotif et objectif qu'[elles] entretiennent

avec certaines disciplines ou connaissances à acquérir varient selon plusieurs dimensions » (p. 82-83).

## 2.2 Relation entre les types de rapport aux savoirs et la réussite

### 2.2.1 La réussite dans le cours Initiation à la carte du monde

Dans le cadre de cet essai, l'expression réussite est utilisée comme synonyme du concept de réussite scolaire. Dans le contexte du cours d'Initiation à la carte du monde, seule la note finale est utilisée comme indicateur de la réussite. Le seuil de réussite est fixé à 60 %.

Pour la session d'hiver 2017, 68 étudiantes et étudiants participants ont réussi le cours Initiation à la carte du monde (79 %), 18 ont échoué (21 %) dont 4 ont abandonné le cours (5 %). Parmi les individus qui ont échoué, 9 ont eu une note finale inférieure à 30 %, ce qui laisse croire qu'ils ont aussi abandonné en cours de route<sup>13</sup>. Parmi les 4 individus participants qui ont officiellement abandonné le cours, un seul a abandonné tous ses cours au cégep. Ces résultats sont comparables à ceux présentés à la figure 2 dans la problématique.

Parmi les participantes et les participants, si les notes extrêmes sont enlevées, la moyenne des 5 groupes-classes est de 83 %. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans son calcul de la cote R, considère comme données extrêmes les notes inférieures à 50. Dans le cas présent, cela représente les notes de 14 individus participants. Ces 14 individus sont relativement bien répartis d'une classe à l'autre. Fait important à prendre en note, les moyennes de groupe varient beaucoup d'un groupe à l'autre, soit 72 %, 80 %, 81 %, 88 % et 93 %.

---

<sup>13</sup> Données fournies par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.



### 2.2.2 Relation entre le rapport aux savoirs et la réussite dans le cours Initiation à la carte du monde

En utilisant les données recueillies à l'aide du questionnaire et les notes finales du cours, il a été possible d'effectuer un test d'indépendance du khi carré pour vérifier s'il existe un lien entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

Le tableau 9 présente la répartition des individus participants selon leur type de rapports aux savoirs géographiques (tel que présenté à la figure 6) et leur réussite scolaire. Parce que les fréquences des types sociorelationnel et de rupture étaient insuffisantes pour respecter les règles d'application du test décrites dans Simard (2014), ces deux types ont été fusionnés. Cette fusion se justifie par le fait que ces deux types sont selon la littérature plus susceptible d'échouer.

Tableau 9  
Répartition des individus participants selon les types des rapports aux savoirs géographiques et la réussite ou l'abandon/échec

<i>Types</i>	<i>Abandon/échec</i>	<i>Réussite</i>	<i>Total</i>
Plaisir	9	34	43
Utilitaire	14	62	76
Sociorelationnel et rupture	7	18	25
<i>Total</i>	30	114	144*

\*Le total de 144 s'explique par le fait que 28 personnes n'ont pas de type de RSG secondaire ( $144 + 28 = 172 = 86 + 86$ ).

Le test d'indépendance du khi carré a été effectué à partir des composantes des rapports aux savoirs géographiques des individus participants et des données sur la réussite (Annexe E). Avec un seuil de signification de 0,05 et 2 degrés de liberté, le  $X^2$  critique correspond à 5,99. Le  $X^2$  calculé est quant à lui est 1,05. Puisque 1,05 est plus inférieur à 5,99, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle ( $H^0$ ) voulant qu'il n'y ait pas de lien statistique entre les deux variables. Les présents résultats mènent à la conclusion

qu'il n'est pas possible d'affirmer qu'il existe un lien entre les types de rapport aux savoirs géographique et la réussite.

C'est donc l'hypothèse nulle qui l'emporte : il n'existe pas de lien statistique entre les types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997*a*) et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

### 3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin de procéder à l'interprétation, cette section propose d'abord de comparer les résultats obtenus concernant la distribution des types de rapport aux savoirs avec ceux de la littérature scientifique. Puis, elle mettra en lumière la cohérence entre le rapport aux savoirs géographiques des personnes participantes et les propos de Sabourin (2009) concernant la tendance utilitariste présente dans la société québécoise. Ensuite, le caractère complexe du concept de rapport aux savoirs et la remise en question de l'approche didactique seront exposés. Cette interprétation se terminera en tentant de répondre à la question suivante : pourquoi les résultats de cette étude ne montrent-ils pas de lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite scolaire ?

#### 3.1 Comparaison des résultats obtenus à ceux de la littérature scientifique

Le tableau 10 compare les types de rapports aux savoirs établis par Montandon et Osiek (1997*a*) et Caillot et Chartrain (2001) à ceux de la présente étude. Dans leurs études, Montandon et Osiek (1997*a*) et Caillot et Chartrain (2001) utilisent uniquement dans leur méthodologie ce qui correspond au rapport aux savoirs principal de la présente étude. Ainsi, dans le but de relever les ressemblances et les différences entre des données comparables, le tableau 10 présente le RSG principal. Toutefois, comme cela ne permet pas de rendre la réalité complexe du rapport aux savoirs des individus participants à cette étude, les données cumulées des types principal et secondaire y sont

aussi présentées à titre indicatif. Ces dernières doivent être analysées avec prudence, car elles n'ont pas le même dénominateur.

Tableau 10  
Distribution des types de rapport aux savoirs selon diverses études

Étude		Plaisir	Utilitaire	Socio- relationnel	Rupture	Total
Montandon et Osiek (1997a)	%	21 % (5)	37,5 % (9)	25 % (6)	17 % (4)	100 % (24)
Caillot et Chartrain (2001)		43 % (12)	22 % (6)	Inter- médiaire 18 % (5)	11 % (3)	7 % (2)
Type principal de la présente étude		26 % (22)	67 % (58)	1 % (1)	5 % (5)	100 % (86)
Types principal et secondaire de la présente étude		50 % (43)	88 % (76)	20 % (17)	9 % (8)	- % (144)

Dans l'étude de Montandon et Osiek (1997a), le type le plus fréquent est le type utilitaire, suivi dans l'ordre de celui sociorelationnel, de plaisir et de rupture. La fréquence du type de plaisir est particulièrement faible dans cette étude. En contraste, dans l'étude de Caillot et Chartrain (2001), le type de rapport aux savoirs le plus fréquent est le type de plaisir. Suivent ensuite les types utilitariste, intermédiaire (entre utilitaire et sociorelationnel), sociorelationnel, et enfin, de rupture. Comparativement aux résultats du présent essai, les proportions dans les types sociorelationnel et de rupture sont beaucoup plus élevées pour Montandon et Osiek (1997a) et Caillot et Chartrain (2001). Plusieurs raisons peuvent expliquer ces différences.

Considérant que leurs échantillons étaient donc composés d'individus âgés de 10 à 13 ans, il semble vraisemblable que le plaisir et l'aspect social de l'apprentissage aient plus d'importance chez les personnes participantes comparativement aux

personnes dans la présente étude. Ces dernières étant de jeunes adultes en processus de professionnalisation, il est vraisemblable que l'utilité prenne plus de place dans leur rapport aux savoirs. En raison de leur méthode de recherche impliquant des entrevues, Montandon et Osiek (1997a), de même que Caillot et Chartrain (2001), ont de petits échantillons, soient respectivement 24 et 28 individus. La petite taille de l'échantillon a un impact direct sur la fiabilité des données. Par surcroît, il est impossible de savoir si leurs échantillons sont représentatifs de la population puisque ni l'un ni l'autre ne précise sa technique d'échantillonnage. De plus, l'âge et la provenance des individus participants diffèrent. Montandon et Osiek (1997a) ont interviewé un groupe d'élèves de sixième année primaire en Suisse alors que Caillot et Chartrain (2001) se sont intéressés à des élèves de cinquième année primaire en France.

Tout cela est fort différent du présent essai. L'âge et le niveau scolaire des individus sont bien plus élevés dans la présente étude. Il est possible que les personnes participantes soient à une étape critique de leur vie concernant leur avenir et qu'elles accordent beaucoup d'importance au caractère utile des savoirs, ce qui pourrait expliquer en partie les différences de résultats avec Caillot et Chartrain (2001). Il faut aussi considérer la possibilité qu'une partie des individus ayant un rapport aux savoirs de rupture ne se rendent pas à l'ordre collégial. Cette hypothèse pourrait expliquer les faibles proportions pour ce type au collégial. S'ajoute à cela une autre supposition, une partie des individus ayant un intérêt marqué pour les relations humaines au travail ont possiblement choisi un autre programme de Sciences humaines, comme la technique en éducation spécialisée ou technique infirmière. Autre hypothèse, sans savoir exactement comment, le contexte culturel a pu influencer la distribution des types. Le Québec, la France et Suisse sont des milieux différents sur le plan culturel, scolaire, etc. De plus, la présente étude a utilisé une approche post-positiviste et un questionnaire comme outil de recherche, ce qui a permis d'avoir un plus grand échantillon et d'avoir accès à des données de nature qualitative de manière différente, mais ce qui peut limiter les comparaisons possibles. L'étude des combinaisons des types de rapport aux savoirs principaux et secondaires a amené la présente étude à ne pas être cantonnée aux quatre

types de rapport aux savoirs de Montandon et Osiek (1997a) et à mettre en lumière la complexité des résultats.

Malgré toutes ces différences, les trois études accordent une importance certaine au type utilitariste. Dans l'étude de Montandon et Osiek (1997a), 37,5 % des élèves étaient de ce type. Dans l'étude Caillot et Chartrain (2001), il s'agit de 22 %. Dans la présente étude, 67 % ont un type principal utilitaire et 88 % ont un type utilitaire primaire et/ou secondaire.

### 3.2 La préséance du type utilitaire dans une société utilitariste

Les résultats de cette recherche montrent que le type utilitaire est présent chez 88 % des personnes participantes. Cette observation semble cohérente avec le mémoire de Sabourin (2009) qui met de l'avant le caractère utilitariste de la société québécoise. Il juge que celle-ci est de plus en plus engagée dans une dynamique néolibérale où seuls les disciplines et les savoirs utiles ont de la valeur. Sabourin (2009, p. 117) affirme également que la réforme de 1993 au collégial « a donné une primauté aux savoirs utiles et commercialisables au détriment des savoirs humanistes et critiques ». Une formation est jugée pertinente dans la mesure où elle répond aux besoins socio-économiques et qu'elle favorise l'insertion sur le marché de l'emploi. Il considère que la géographie ne répond pas directement à ces besoins socio-économiques et qu'elle est donc appelée à connaître des reculs. Plus récemment, en 2014-2015, les mesures d'austérité du gouvernement du Québec ont mené plusieurs universités<sup>14</sup> à éliminer plus de 300 cours de leur programme (IRIS, s.d.). Selon Duclos, la « plupart de ces cours "inutiles" se situent dans les domaines des langues, des arts, de la musique, de la philosophie et de la littérature » (2015, n. p).

---

<sup>14</sup>Parmi elles, on compte l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Chicoutimi.

Cette façon de voir les choses, ces valeurs utilitaristes de la société québécoise, semble avoir des échos chez les jeunes cégépiennes et cégépiens. Les résultats de la présente étude semblent montrer que les individus participants adhèrent, du moins en partie, à l'idée que le savoir doit être utile pour avoir du sens et de l'importance.

Selon Vanier, la géographie sert d'abord à mieux comprendre le monde pour ensuite mieux y intervenir (2010). Cela dit, il est possible que cette utilité paraisse bien abstraite pour certains individus inscrits dans le cours Initiation à la carte du monde qui voient peu d'intérêt à comprendre le monde et encore moins à y intervenir. Dans d'éventuelles recherches, il serait pertinent de vérifier s'il existe un lien entre la perception de l'utilité de la géographie et la réussite dans le cours Initiation à la carte du monde. Ce questionnement vient réaffirmer la complexité du concept de rapport aux savoirs.

### 3.3 La complexité du rapport aux savoirs et les différentes approches

L'idée selon laquelle plusieurs types de rapport aux savoirs peuvent coexister chez un même individu vient souligner la complexité conceptuelle du rapport aux savoirs et remettre en partie en question l'approche didactique.

S'en tenir au rapport principal traduit mal la réalité. Bien que la typologie de Montandon et Osiek (1997a) ait le mérite d'être simple et efficace pour classer les individus, elle demeure une simplification de la réalité. Plusieurs participantes et participants, de même que les personnes enseignantes consultées, ont vu dans cette typologie un portrait très révélateur des types d'individus dans une classe. Pourtant, lorsque l'auteur de cet essai s'est penché à la fois sur le type principal et le type secondaire des individus, il a été en mesure de considérer la complexité du rapport aux savoirs géographiques.

La présente étude s'inscrit dans l'approche didactique qui soutient qu'il existe plusieurs types de rapport aux savoirs (Caillot, 2014). Toutefois, l'approche didactique soutient qu'il y aurait chez l'individu un rapport aux savoirs pour chaque discipline

(Venturini, 2007) : un pour les mathématiques, un pour le français, un pour la géographie, etc. Or, les résultats empiriques de la présente étude semblent montrer que le rapport aux savoirs chez l'individu qui apprend la géographie peut être très complexe et faire appel à plusieurs types de rapport aux savoirs. Y aurait-il alors coexistence de différents types de rapport aux savoirs comme le soutiennent Chevallard (1992) et les tenants de l'approche anthropologique ? C'est ce que suppose cet essai.

Bien que cette étude reste dans l'approche didactique (Caillot, 2014), elle remet en question l'idée qu'il existe un type de rapport aux savoirs pour chaque discipline. Le rapport aux savoirs d'un individu face aux savoirs d'une discipline peut être composé d'un ensemble de types. Cet ensemble de types peut être perçu comme une coexistence de plusieurs types de rapport aux savoirs comme l'entend l'approche anthropologique de Chevallard (1992).

### 3.4 Pourquoi les résultats de cette étude ne montrent-ils pas de lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite scolaire ?

Les résultats présentés à la section 2.2.2 du présent chapitre ne montrent pas de lien statistique entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite scolaire dans le contexte d'étude. Face à ce résultat, deux positions sont possibles.

La première est d'affirmer qu'il n'existe effectivement pas de lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite scolaire et que les résultats anticipés à partir d'une grande partie de la littérature ne sont pas avérés (Charlot, 1997 ; de Blois, 2014 ; Demba, 2014 ; Desflans, 2013 ; Lafortune, 2012 ; Magendie et Bouthier, 2013 ; Quentin de Mongaryas, 2014 ; Rochex, 2001 ; Therriault, Bader et Lapointe, 2011). Ce résultat irait plutôt dans le sens de Beaucher (2004) qui suggère que l'individu apprenant développe une relation émotive et subjective avec le savoir, et que, par conséquent, la performance de l'individu lors d'évaluation n'est pas nécessairement attribuable au type de relation que l'individu entretient avec ce savoir. Beaucher affirme (2010) entre autres que les individus qui ont un rapport enthousiaste, l'équivalent d'un rapport de plaisir, n'ont pas nécessairement plus de facilité à apprendre. Beaucher

(2004) ainsi que Charlot, Bautier et Rochex (1992) affirment que les individus de type utilitaristes accordent de l'importance à la compétition et aux notes, mais rien ne semble indiquer qu'ils réussissent mieux dans leurs travaux. En d'autres termes, il est possible que le rapport aux savoirs ne soit pas la même chose que le rapport à la performance.

La deuxième position possible face aux résultats de la présente étude est d'affirmer qu'il y a un lien entre le rapport aux savoirs géographiques, mais que les données ne permettent pas d'en faire la preuve. La section qui suit présente des pistes d'explication allant en ce sens.

#### 3.4.1 Le choix méthodologique d'utiliser un questionnaire

La présente étude est l'une des rares études à traiter du rapport aux savoirs avec un questionnaire et des méthodes quantitatives. Il est possible que l'identification du type de rapport aux savoirs géographiques ait été différente avec une approche qualitative impliquant des entrevues.

Les limites du questionnaire amènent plusieurs questionnements puisque celles-ci ont un impact direct sur l'atteinte de l'objectif spécifique 1 cherchant à identifier le type de rapport aux savoirs des personnes participantes, et du fait même, sur l'atteinte de l'objectif spécifique 2 voulant vérifier l'existence d'un lien entre le type de rapport aux savoirs et la réussite.

#### 3.4.2 Le choix des indicateurs et leur pondération

Il est également possible que chaque indicateur et l'auto-identification aient interpellé les individus de manières différentes. Il est possible qu'en toute honnêteté, plusieurs individus aient donné des réponses pointant vers différents types de RSG en fonction de l'indicateur ou d'auto-identification. Cela pourrait expliquer le fait que le type de RSG le plus fréquent pour l'indicateur du sens et de l'importance accordée aux savoirs géographiques est celui de plaisir, mais que le type utilitaire soit plus fréquent pour les deux autres indicateurs et l'auto-identification. Pour la participante et le



participant, il est peut-être plus facile et moins engageant d'affirmer que les savoirs géographiques ont du sens et de l'importance même s'ils ne sont pas utiles dans la vie de tous les jours que d'affirmer avoir beaucoup de plaisir à apprendre et être, peu importe le contexte, mobilisé envers ces savoirs. De tels individus pourraient être jugés comme incohérents, sans être farfelus, dans leurs réponses, mais il est raisonnable d'admettre que tout être humain porte en lui une part d'incohérence.

De plus, il est possible que certains indicateurs soient plus révélateurs que d'autres concernant le rapport aux savoirs géographiques. Après une éventuelle validation du questionnaire effectuée par des entrevues auprès des personnes participantes, il serait possible de pondérer les indicateurs pour déterminer des types de RSG. Il serait alors possible, par exemple, d'accorder moins d'importance au plaisir et davantage à la mobilisation.

### 3.4.3 Le choix des types de questions

Il est aussi possible que le type de question ait eu un impact sur le type de RSG retenu par chaque indicateur. Dans le cas de l'indicateur de sens et d'importance, les questions à choix multiples impliquent que la personne participante se positionne par rapport à une échelle de mesure nominale. Le mode détermine le type de RSG associé à cet indicateur. Dans le cas de l'indicateur de plaisir, la personne participante se positionne par rapport à une échelle ordinale, soit l'échelle de Likert. L'individu a beaucoup, assez, peu ou pas du tout de plaisir à réaliser des tâches associées à l'apprentissage de savoirs géographiques. C'est le mode qui détermine le type de RSG retenu. Dans le cas de l'indicateur de la mobilisation, l'individu se positionne par rapport à une échelle de mesure nominale pour chacun des trois contextes (au cégep, en classe et hors classe) dont les choix de réponse sont dichotomiques (vrai ou faux). C'est la séquence de réponses en fonction du contexte qui détermine le type de RSG retenu. Sans savoir de quelle manière le type de question pourrait avoir influencé les réponses des personnes participantes, une question se pose : aurait-il été préférable d'utiliser un seul type d'échelle de mesure pour tous les indicateurs ? Il est difficile de

présumer comment ces données ont été influencées. Par exemple, comment savoir comment une section de questions à choix multiples peut influencer les données par rapport à une question où l'on demande à la personne de coter de 1 à 4 son niveau de plaisir ?

#### 3.4.4 L'adéquation entre le niveau de plaisir et le type de rapport aux savoirs géographiques

Dans le cas de l'indicateur du niveau de plaisir, l'adéquation entre les réponses et le type de RSG est loin d'être parfaite et peut être critiquée. Il s'agit là d'une limite de l'étude. Afin de simplifier la compilation et l'analyse des données, l'adéquation suivante a été faite :

Beaucoup de plaisir = Rapport de plaisir

Assez de plaisir = Rapport utilitaire

Peu de plaisir = Rapport sociorelationnel

Pas de plaisir du tout = Rapport de rupture

Toutefois, selon la typologie de Montandon et Osiek (1997a) un individu ayant un rapport de plaisir a beaucoup ou assez de plaisir, un individu ayant un rapport utilitaire ou sociorelationnel a généralement plus ou moins de plaisir et un individu ayant un rapport de rupture a peu ou pas de plaisir. Bref, l'interprétation des réponses associées à cet indicateur doit être très prudente. De plus, l'absence de point milieu (ou neutre) sur une échelle de Likert ne fait pas l'unanimité chez les spécialistes. Certains estiment « que les catégories "indécis" ou "neutre" peuvent réduire la possibilité de différencier les données et que, par conséquent, il est préférable d'offrir un choix forcé de réponse » (Fortin, 2010, p. 439). D'autres critiquent cette absence en affirmant qu'elle réduit la fiabilité des réponses puisque les individus qui pourraient s'y identifier n'en ont pas l'opportunité et répondent au hasard parmi les deux valeurs les plus proches du centre (Fortin, 2010). Dans le cas présent, des individus indifférents face à des activités d'apprentissage liées aux savoirs géographiques ne s'y reconnaîtraient pas et répondraient de manière aléatoire dans l'une des deux catégories centrales, soit assez

de plaisir et peu de plaisir. Sans vouloir donner raison à ces derniers, il faut tout de même noter que ces deux catégories sont celles qui enregistrent les plus grandes fréquences. Il s'agit du seul indicateur où le pourcentage du type de RSG sociorelationnel est plus élevé que celui du type de plaisir.

#### 3.4.5 La capacité de compréhension des participantes et participants

Dans l'ensemble du questionnaire, mais particulièrement dans le cas de l'indicateur de la mobilisation, chaque individu devait dire si l'affirmation (sous forme affirmative ou négative) est vraie/plutôt vraie ou fausse/plutôt fausse. Il est possible que certaines personnes participantes n'aient pas tout à fait compris certaines affirmations.

#### 3.4.6 Le biais de désirabilité sociale

Dans le cas de l'indicateur du sens et de l'importance, on peut se demander si la formulation des questions a pu avoir un impact sur les réponses. À chaque question, chaque choix de réponse correspond à un type de rapport aux savoirs géographiques. Bien que les réponses associées à chacun des types aient été randomisées, il n'est pas impossible que le biais de désirabilité sociale (Madern, 2014) ait influencé les participantes et participants en ce début de session. Il s'agit du seul indicateur où le type de plaisir est le plus fréquent. Il est aussi possible que les étudiantes et les étudiants aient trouvé qu'il serait plus avantageux pour eux de se présenter comme des individus ayant du plaisir à apprendre des savoirs géographiques.

Dans le cas de la question portant sur l'auto-identification, la personne participante devait lire la description des quatre types et faire un choix. Il est aussi possible que la description explicite des types de rapport sociorelationnel et de rupture en ait rebuté quelques-unes et quelques-uns. Ces deux types accordent peu de sens et d'importance aux savoirs géographiques et va à l'encontre de ce qui est valorisé par le corps enseignant. Encore une fois, dans un souci de désirabilité sociale, il est possible que certains individus ne se soient pas identifiés à ces types.

### 3.4.7 Le moment de passation du questionnaire

D'autres choix méthodologiques ont pu avoir un impact sur l'atteinte des objectifs spécifiques, notamment sur l'objectif spécifique 2.

Il est également possible que le rapport aux savoirs géographiques des personnes participantes ait évolué dans le temps entre la passation du questionnaire et l'épreuve finale où la plus grande proportion des points est allouée. Le questionnaire a été passé à la troisième heure d'un cours de 45 heures alors que l'épreuve finale (qui a une pondération de 40 %) a été réalisée entre la 42<sup>e</sup> et la 45<sup>e</sup> heure. Près de 17 semaines se sont écoulées entre les deux événements. Charlot affirme que :

Le rapport au savoir est rapport d'un sujet [humain] au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps. (Charlot, 1997, p. 91)

Encore plus clairement, Cappiello et Venturini (2009, p. 3) soulignent que le « rapport aux savoirs [...] évolue dans le temps. »

### 3.4.8 Les environnements différents dans lesquels ont évolué les personnes participantes

Les personnes participantes et leur rapport aux savoirs géographiques n'ont pas tous évolué dans le même environnement. Charlot (1997, p. 91) affirme que l'analyse des résultats porte toujours sur « le rapport au savoir d[e] sujet[s] singulier[s] inscrit[s] dans un espace social ». Dans la présente étude, les 86 personnes participantes sont des sujets singuliers, et en plus, elles n'ont pas évolué dans le même espace social. Ces individus étaient répartis entre trois personnes enseignantes sur trois campus et dans cinq groupes classes différents. Les heures de classe n'étaient pas les mêmes pour tous les groupes. Le climat de classe n'était probablement pas le même partout. Bref, plusieurs variables non contrôlées ont pu influencer le rapport aux savoirs géographiques et la note finale des personnes participantes. De surcroît, trois personnes enseignantes différentes ont évalué les personnes participantes. Elles n'ont pas utilisé la même épreuve finale et la même grille d'évaluation. Il semble vraisemblable que

tout cela ait eu un impact sur le rapport aux savoirs géographiques des personnes participantes tout au long des 15 semaines de cours. Il est aussi vraisemblable que ces changements aient eu, ainsi, un effet par ricochet sur leur note finale. Il est à noter que le taux de réussite varie beaucoup d'une personne enseignante à l'autre, soit entre 70 % et 89 %. Finalement, il ne faut pas écarter la possibilité que la cohorte de l'hiver 2017 ne soit pas représentative de la population étudiée, c'est-à-dire l'ensemble des étudiantes et étudiants qui ont été inscrits, qui sont inscrits et qui seront inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue à la session d'hiver.

Pour conclure ce chapitre, les résultats de la présente étude révèlent l'importance de l'utilité, et celle du plaisir dans une moindre mesure, dans le rapport aux savoirs géographiques des personnes inscrites au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Les résultats des études de Montandon et Osiek (1997a) et Caillot et Chartrain (2001) sont plutôt cohérents avec nos résultats. L'importance du type utilitaire chez les personnes participantes fait écho à la tendance néolibérale voulant que les savoirs ou les disciplines utiles soient ceux qui répondent aux besoins du marché. Les personnes participantes font partie prenante de la société québécoise et leur rapport aux savoirs fort complexe s'inscrit dans ce contexte. La présente étude souligne d'ailleurs le caractère complexe du rapport aux savoirs et remet en question l'approche didactique voulant que chaque individu ait un seul type de rapport aux savoirs par discipline. Contrairement à ce qui était attendu, les présents résultats ne peuvent pas établir de liens entre le type de rapport aux savoirs et la réussite. Deux positions sont alors envisageables. D'une part, il est possible que le rapport aux savoirs n'ait pas de lien avec la performance et la réussite comme le soutient Beaucher (2010). D'autre part, il est aussi possible que d'autres éléments expliquent ces résultats : l'utilisation d'un questionnaire, les indicateurs et leur pondération, les types de questions, le biais de la désirabilité sociale, l'adéquation entre les types et le niveau de plaisir, la capacité de compréhension des personnes participantes, l'évolution dans

le temps du rapport aux savoirs des personnes participantes, et ce, dans des environnements différents.

## CONCLUSION

Il importe de rappeler que, bon an mal an, plus du quart des étudiantes et des étudiants ne réussissent pas le cours d'Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. Ce fait a de quoi laisser perplexe. Pourquoi celles-ci et ceux-ci ne réussissent-ils pas ? Il s'agit de la question qui a guidé cette recherche. Le rapport aux savoirs, c'est-à-dire l'ensemble des relations qu'entretient un individu avec tous les éléments qui relèvent de l'apprendre et des savoirs, semble être une piste d'explication valable. Cet essai avait comme objectif de vérifier s'il existe un lien entre le type de rapport aux savoirs géographiques en début de session et la réussite scolaire dans le cours Initiation à la carte du monde.

D'autres chercheurs se sont également intéressés à la relation entre le rapport aux savoirs et la réussite. Charlot (1997) s'est entre autres demandé pourquoi certains individus de milieux défavorisés réussissent et d'autres de milieux favorisés échouent. Il a mis de l'avant le concept de rapport aux savoirs pour y trouver une explication. Selon lui, ce concept explique mieux la réussite scolaire que la théorie de la reproduction sociale ou l'approche par facteurs de risque. S'intéressant à la mise en œuvre de ce concept dans un cours de géographie, cette étude a utilisé l'approche didactique (Caillot, 2014) affirmant qu'il existe plusieurs types de rapport en fonction des savoirs. À partir de la typologie de Montandon et Osiek (1997a), quatre types de rapport aux savoirs géographiques ont été définis : rapport de plaisir, rapport utilitaire, rapport sociorelationnel et rapport de rupture.

Bien que le rapport aux savoirs appelle généralement une méthodologie de nature qualitative, ce projet de recherche s'inscrit dans une approche méthodologique postpositiviste et prend la forme d'une enquête quantitative. Au début de la session de l'hiver 2017, un questionnaire a été distribué aux étudiantes et étudiants inscrits au cours Initiation à la carte du monde au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. La quasi-totalité des personnes présentes lors de la passation du questionnaire a accepté de participer à l'étude, ce qui a permis de constituer un échantillon de convenance de 86

individus. À partir des indicateurs de sens et d'importance, de niveau de plaisir et de mobilisation, et, lorsque nécessaire de l'auto-évaluation réalisée par les étudiantes et étudiants, un type de rapport aux savoirs géographiques principal et un type de rapport aux savoirs géographiques secondaire ont été attribués à chacun des individus participants. À la fin de la session, avec le consentement des personnes participantes, les notes finales ont été obtenues auprès du registraire. Sachant que la note de passage est de 60 %, il était possible de savoir qui parmi les personnes participantes avait réussi ou échoué au cours. Avec l'aide d'un khi carré, il a été possible de vérifier s'il existe un lien significatif entre les types de rapport aux savoirs géographiques et la réussite ou l'échec des individus apprenants.

Les résultats de recherche indiquent que, chez les personnes participantes, 88 %, soit une très grande majorité, ont un type de rapport aux savoirs géographiques principal ou secondaire utilitaire. Par ailleurs, 50 % ont un type de rapport de plaisir. Seulement 20 % ont un rapport sociorelationnel et près de 10 % ont un rapport de rupture.

Parmi les personnes participantes, 79 % ont réussi et 21 % n'ont pas réussi le cours Initiation à la carte du monde. À l'aide du test statistique d'indépendance des variables du khi carré, l'objectif général de recherche a été atteint. Malgré ce qu'affirme une grande partie de la littérature scientifique, le croisement des données de la présente étude entre les types de rapport aux savoirs géographiques et la réussite dans le cours d'Initiation à la carte du monde semble indiquer qu'il n'y a pas de lien statistique entre le type de rapports aux savoirs géographiques et la réussite. Face à ce résultat, deux positions sont concevables.

La première est cohérente avec l'idée suggérée par Beaucher (2010) que le rapport aux savoirs et le rapport à la performance (et la réussite) sont deux choses différentes.

La seconde est qu'il existe un lien, mais que les données de l'actuelle étude ne sont pas en mesure d'en faire la démonstration. Plusieurs éléments peuvent



expliquer ce résultat. Parmi ceux-ci, il est possible que le questionnaire ait des limites méthodologiques. Il est également possible qu'entre la passation du questionnaire et l'épreuve finale, le rapport aux savoirs des personnes participantes ait évolué différemment parce qu'elles n'étaient pas toutes dans le même environnement. Les personnes participantes étaient réparties sur trois campus, dans cinq classes et entre trois personnes enseignantes ayant chacune leur propre matériel didactique et stratégies d'enseignement. Bien que la répartition des types de RSG ne semble pas différente d'un groupe à l'autre, le taux de réussite varie beaucoup d'une personne enseignante à l'autre.

La transférabilité des conclusions reste limitée à une population statistique relativement restreinte : les étudiantes et étudiants inscrits au cours d'initiation à la carte du monde à la session d'hiver. Serait-il possible de transférer les conclusions lors de la session d'automne ou dans un autre cégep ? Peut-être, avec une grande prudence et en tenant compte des caractéristiques des individus et du contexte différent. Il serait toutefois hasardeux d'utiliser ces conclusions dans une autre discipline que la géographie, qu'il s'agisse de disciplines s'inscrivant dans le domaine des sciences humaines ou non. À titre d'exemple, le rapport aux savoirs des étudiantes et des étudiants dans une discipline comme la psychologie est probablement très différent de celui en géographie en début de session. Il est possible que leur relation avec ces savoirs disciplinaires soit très différente pour toutes sortes de raisons : nouveauté de la discipline dans leur cheminement scolaire, perception de l'utilité des savoirs, la discipline répond à des questionnements identitaires liés à leur âge, etc.

Malgré le caractère limité de la transférabilité des conclusions, les retombées envisagées de la recherche sont nombreuses, notamment dans le domaine de la recherche et dans le domaine de la pratique enseignante. D'abord, dans le domaine de la recherche en général, particulièrement en didactique de la géographie, puisque cette étude est originale sous plusieurs aspects. Elle est, à la connaissance de l'auteur, l'une des rares études qui porte précisément sur le rapport aux savoirs géographiques, qui utilise une approche quantitative pour étudier le rapport aux savoirs (Chartrain et

Caillot, 2001), qui développe caractère complexe du rapport aux savoirs en utilisant un rapport principal et un rapport secondaire, et enfin, qui remet en question l'approche didactique soutenant qu'il y a plusieurs rapports pour une seule discipline. Ensuite, d'un point de vue pratique, cet essai fournit quelques pistes aux enseignantes et enseignants pour mieux adapter leurs cours, notamment concernant certains éléments de la fleur du questionnement didactique (figure 1). Savoir que la grande majorité des individus dans une classe accordent du sens et de l'importance aux savoirs géographiques dans la mesure où ceux-ci sont utiles permet à l'enseignante ou l'enseignant de mettre davantage de l'avant les usages concrets aux savoirs enseignés. Laurin (1997) a fait la démonstration que la recherche de sens guide les personnes enseignantes en géographie au collégial dans leurs choix de savoirs à enseigner. Or, le présent essai souligne que, pour les étudiantes et les étudiants, le sens d'un savoir est en grande partie déterminé par son utilité. Dans un même ordre d'idée, un matériel didactique ainsi que des stratégies d'enseignement et d'évaluation mettant l'accent sur le caractère utile des savoirs peut avoir un impact sur la motivation des étudiantes et des étudiants (Viau, 2009).

Par ailleurs, plusieurs questions implicites non étudiées dans cette étude restent en suspens et mériteraient d'être creusées dans des démarches de recherche futures. Il serait pertinent de vérifier comment évolue le rapport aux savoirs géographiques au cours d'une session, entre autres, en repassant le questionnaire en fin de session. Dans ce cas, y aurait-il un lien entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite ? Afin de contrer en partie l'effet de l'environnement sur l'individu, il serait approprié de vérifier s'il existe un lien entre le rapport aux savoirs et la position de l'individu dans son groupe (Cote Z). De plus, dans un cadre plus pointu, il serait à propos d'examiner s'il existe un lien entre la perception de l'utilité de la géographie et la réussite des personnes étudiantes. De plus, à l'intérieur même de la discipline géographique, il y a une grande diversité de savoirs qu'il est possible de regrouper en sous-disciplines : géomorphologie, climatologie, zoogéographie, hydrographie, géographie de la population, géographie sociale, géographie ethnique, géopolitique, géohistorique,

géoéconomie. Est-il possible que les types de rapport aux savoirs varient en fonction de ces sous-disciplines ? Sans en connaître les réponses, ces questions méritent d'être étudiées. Trouver des pistes de réponses permettrait entre autres aux personnes enseignantes de mieux adapter leur matériel didactique et leurs stratégies d'enseignement et d'évaluation. Des recherches pourraient également être réalisées sur les adaptations les plus efficaces.

Indiscutablement, les étudiantes et les étudiants inscrits au cours d'Initiation à la carte du monde au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue font partie de la société québécoise et partagent les mêmes questionnements : la géographie, à quoi ça sert ? L'absence de réponses évidentes teinte probablement leur rapport aux savoirs géographiques et peut en partie expliquer le recul de la géographie depuis plus de 50 ans au collégial (Sabourin, 2009) dans cette société ayant un penchant à percevoir la géographie comme peu ou pas utile pour répondre aux besoins du marché de l'emploi. Il est raisonnable de penser qu'un des rôles de la personne enseignante en géographie est de tenir compte du rapport aux savoirs des personnes apprenantes tout au long de la session, de mettre de l'avant l'utilité des savoirs géographiques, et par le fait même, de donner du sens à ceux-ci aux yeux des personnes apprenantes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allain, J. (2011). *À quoi sert l'école ? Le rapport au savoir des élèves*. Mémoire de Master Métier de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement, Université D'Orléans, IUFM Centre Val de Loire, Chartres. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00628714/document>>.
- Arnaudo, C. (2013). Les enjeux républicains des mutations curriculaires « L'enseignement du fait religieux » en Histoire. In Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (dir.). *Le rapport au savoir* (p. 148-171), Québec : Esprit critique – revue internationale de sociologie et de sciences sociales (17) Document téléaccessible à l'adresse <[www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf](http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf)>.
- Althusser, L (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, (151).
- Bathelot, B. (2017). « Définition : Échantillon de convenance », Définitions marketing « L'encyclopédie illustrée du marketing », Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.definitions-marketing.com/definition/echantillon-de-convenance/>>.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et des projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*, Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel : étude de cas. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 3(1) p. 63-81. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2010-v13-n1-ncre0745/1017461ar>>
- Beaucher, C. et Moreau V. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir, In Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (dir.). *Le rapport au savoir* (p. 6-29), Québec : Esprit critique – revue internationale de sociologie et de sciences sociales (17) Document téléaccessible à l'adresse <[www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf](http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf)>.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bergeron, R. (2017). Pourquoi es-tu ici ? *La Presse* + Document téléaccessible à l'adresse <[http://plus.lapresse.ca/screens/b9aa4f98-c8fe-4248-b4a9-3b39580fc863\\_7C\\_0.html](http://plus.lapresse.ca/screens/b9aa4f98-c8fe-4248-b4a9-3b39580fc863_7C_0.html)>.

- Bernard, M.-C. (2014). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée, *In* Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 105-117), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Bouchard, P. Coulomb, L. et St-Amant, J.-C. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits, rapport de recherche-phase I*, Montréal : McGill University.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction*, Paris : Minuit.
- Caillot, M. et Chartrain, J.-L. (2001). *Conceptual Change and Relation to Knowledge: The Case of Volcanism at Primary School*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Caillot, M. (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. *In* Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 7-18), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Chabchoub, A. (2001). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. *In* Charlot, B. (dir.). *Les Jeunes et le Savoir*. (p. 117-131), Paris : Anthropos.
- Cappiello, P. et Venturini, P. (2009). L'approche socioanthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. *In* Leutenegger, F. (prés.) *Où va la didactique comparée ?* (p. 1-12) 1<sup>er</sup> Colloque International de la didactique comparée, Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse <[https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/file/Cappiello\\_Venturini\\_Comparaison\\_RS\\_sc\\_edu\\_didact\\_sciences.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/file/Cappiello_Venturini_Comparaison_RS_sc_edu_didact_sciences.pdf)>.
- Catel, L., Coquidé, M. et Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions? *Aster*, (35) 123-148. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA035-06.pdf>>.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, *Société Contemporaine*, (11-12). 119-147. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.persee.fr/doc/socco\\_1150-1944\\_1992\\_num\\_11\\_1\\_1083](http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1992_num_11_1_1083)>.
- Charlot, B. Bautier, É. et Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Paris : Anthropos
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos
- Chartrain J.-L. et Caillot, M. (2001). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de rapport au savoir des élèves ? *Skholé*, hors-série, 153-176.
- Chbat, J. (2005). Les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants au collégial. *Pédagogie collégiale*, 19(1), 15-22. Document téléaccessible à l'adresse <[http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Chbat\\_19\\_1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Chbat_19_1.pdf)>.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1(12) 73-112.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2004). *Plan institutionnel de réussite et de diplomation 2004-2009*. Rouyn-Noranda. Document téléaccessible à l'adresse <<http://cegepat.luka.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/documents/planreussite.pdf>>.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2011). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Rouyn-Noranda. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cegepat.qc.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/documents/politiques/piea20110614.pdf>>.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2015). *Cahier de l'étudiant – Programme de Sciences humaines, profil général*. Rouyn-Noranda.
- Conseil permanent de la jeunesse (1996). *Pour accroître la réussite éducative, le temps est venu...* Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil régional de la prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (2016). *ABC de la persévérance*. Site téléaccessible à l'adresse suivante <<http://www.crepas.qc.ca/section/102-d%E9terminants>>.
- Dal, B. (2009). Identifier les attitudes des étudiants en géographie après leurs études secondaires. *Éducation canadienne et internationale*. 38(1) 89-117. Document téléaccessible à l'adresse <<http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=cie-eci>>.
- Dauvisis, M.-C. (2001). *Les enseignants peuvent-ils croire à la formation ?* Communication présentée lors du symposium du REF « Formation initiale et continue des enseignants », Montréal, 10-12 avril.

- de Blois, L. (2014). Le rapport au savoir pour établir des relations entre troubles de comportement et difficultés d'apprentissage en mathématiques. In Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 93-105-32), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- de Mongolfier, S. Bernard, M.-C. dell'Angelo, M. Simard, C. (2014). Éthique et enseignement des sciences du vivant : regard sur les programmes France-Québec. In Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 93-105-32), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- dell'Angelo, M. Simard, C. Coquidé, M. et de Mongolfier (2014). Enseignements relatifs aux vivants : quelles valeurs, quelles missions et quels moyens des enseignants ? In Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 134-151), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Demba, J.-J. (2014). Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire. In Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 20-32), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Dencuff, M.-P. (2014). Approcher l'articulation entre pédagogie et socialisation : analyse de contenu de la vie scolaire dans la presse. In Bernard, M.-C., Savard, A., et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. (p. 47-61), Québec : Livres en ligne du CRIRES. Document téléaccessible à l'adresse <[http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)>.
- Département d'Histoire et Géographie du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (2013). *Plan-cadre du cours Initiation à la carte du monde 320-101-AT*, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

- Desflans, C. (2013). À travers la réussite pour tous, le rapport au savoir du sujet, élève de seconde et citoyen du « nouveau peuple scolaire » Regard d'un pédagogue sur le terrain. In Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (dir.). *Le rapport au savoir* (p. 172-196), Québec : Esprit critique – revue internationale de sociologie et de sciences sociales (17) Document téléaccessible à l'adresse <[www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf](http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf)>.
- Duclos, A.-M. (2015). *Le néolibéralisme et l'éducation au Québec, une société de savoirs peu éduquée*. Site internet de l'Institut de recherche de l'information socioéconomique. Document téléaccessible à l'adresse <<https://iris-recherche.qc.ca/blogue/le-neoliberalisme-et-l-education-au-quebec-3-3-une-societe-de-savoirs-peu-eduquee>>.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Observatoire de la Réussite éducative, Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon. Document téléaccessible à l'adresse <<http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>>.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation. (1<sup>re</sup> éd. 2006)
- Giordan, A. (1977). Pour une éducation scientifique : changer le rapport de l'élève au savoir, *Raison présente*, (41) 33-49.
- Gouvernement du Québec (2005). Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>>.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle – Domaine de l'Univers social*. Québec : MELS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre071v2.pdf>>.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Programme d'études Monde contemporain*, Québec : Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Prog\\_Monde-contemporain\\_FBD\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Prog_Monde-contemporain_FBD_fr.pdf)>.



- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016a). *Sciences humaines- Programme d'études préuniversitaires 300.A0*, Québec : Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/employeurs/programmes-detudes/programmes-detudes-preuniversitaires/sciences-humaines-programme-detudes-preuniversitaires-300a0/>>.
- Gouvernement du Québec (2016b). *Loi sur l'instruction publique*, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>>.
- Groleau, A. et Pouliot, C. (2011). Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement, *Éducation et francophonie*, (39) 183-200. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n1/1004336ar.html?vue=resume>>.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hugonie, G. (2009). D'une science des lieux et des milieux à une réflexion sur la vie des sociétés dans leurs territoires, *Bulletin de la Société géographique de Liège*, (52), 123-125. Document téléaccessible à l'adresse <<http://popups.ulg.ac.be/0770-7576/index.php?id=1298&file=1>>.
- IRIS (s.d.). *Observatoire des conséquences des mesures d'austérité 2014-2015*. Document de travail. Document téléaccessible à l'adresse <[http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file/Austerite2014-2015\\_31-mars-2015.pdf](http://iris-recherche.s3.amazonaws.com/uploads/publication/file/Austerite2014-2015_31-mars-2015.pdf)>.
- Jelmam Y. (2002). Le rapport aux objets de savoir comme critère de différenciation entre apprenants — Cas de la foudre. *Cahiers pédagogiques*, 408, novembre. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-rapport-aux-objets-de-savoir>>.
- Jellab, A. (2001). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique, *L'Homme et la société*, 1(139) 83-102. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-l-homme-et-la-societe-2001-1-page-83.htm>>.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.). Montréal : ERPI.
- Klein, J.-L., et Laurin, S. (1999). *L'éducation géographique — Formation du citoyen et conscience territoriale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Lacoursière, A. (2011). La géographie : une matière en voie de disparition ? *La Presse*. Document téléaccessible à l'adresse  
<<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201102/03/01-4366407-la-geographie-une-matiere-en-voie-de-disparition.php>>.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse  
<[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune\\_Gina\\_2012\\_these.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2)>.
- Lamine M. (2002). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences ? *Cahiers pédagogiques*, (407) Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pertinence-et-limites-de-la-notion-de-rapport-au-savoir-en-didactique-des-sciences>>.
- Landry, C., Bouchard, Y. et Pelletier C. (2002). Le stage en alternance travail-études au collégial. In Landry, C. (dir.) *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, (p. 195-216). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lapierre, L. (2007). *Guide d'accompagnement du cours DID 868 à l'intention des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke et PERFORMA. Document téléaccessible à l'adresse  
<[https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29660/786944\\_DID\\_868\\_Guide\\_accompagnementRL\\_PERFORMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29660/786944_DID_868_Guide_accompagnementRL_PERFORMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>
- Lapointe, É. (2011). *Le développement de la curiosité géographique chez les étudiants du cégep par le moyen de la "capsule actualité" en classe de géographie*. Essai de maîtrise en éducation, Université Laval, Québec.
- Laurin, S. (1997). *L'enseignant et le choix des contenus d'enseignement — Le cas de la géographie au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, volume (149) 19-27, Document téléaccessible à l'adresse  
<[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_149\\_1\\_3169](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3169)>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3 éd. Montréal : Guérin.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Laval : Éditions Études Vivantes.

- Madern, P. (2014). *La désirabilité sociale a-t-elle un effet sur la motivation au changement des personnes en cours de sentence?* Université de Montréal, Rapport de stage présenté à la Faculté des Arts et des Sciences en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (M. Sc.) en criminologie.
- Mairone, C., et Dupin, J.-J. (2005, octobre). Concept de fossile et rapport au(x) savoir(s) : une étude au cycle 3 de l'école primaire. (Quatrième rencontre de l'ARDIST. Lyon). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/ardist2005/ressources/contributions/83.pdf>>.
- Magendie É. et Bouthier D. (2013). L'expérience d'élèves en difficulté en éducation physique et sportive : analyse d'une activité mise en souffrance, *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 315-339. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/rse/2013/v39/n2/1025230ar.pdf>>.
- Maury, S. et Caillot, M. (dir.) (2003) *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Éditions Fabert.
- Montandon, C. et Osiek, F. (1997a). *La socialisation à l'école du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Montandon, C. et Osiek, F. (1997b). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue Française de Pédagogie*, (118) 43-51. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_118\\_1\\_1174](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1174)>.
- Pautal, É. Venturini, P. Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport aux savoirs pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école primaire. *Didaskalia*, (33) 63-88. Document téléaccessible à l'adresse <[http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/28853/Didaskalia\\_2008\\_33\\_63.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/28853/Didaskalia_2008_33_63.pdf?sequence=1)>.
- PERFORMA (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/pluginfile.php/629743/block\\_html/content/guide\\_bloc\\_Recherche\\_Innovation\\_et\\_analyse\\_critique20151120.pdf](https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/pluginfile.php/629743/block_html/content/guide_bloc_Recherche_Innovation_et_analyse_critique20151120.pdf)>.
- Pouliot, C. Bader, B. et Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*. 5(3) 239-264. Document téléaccessible à l'adresse <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895738.pdf>>.

- Quentin de Mongaryas, R. F. (2014). *Le rapport aux mathématiques des collégiens et lycéens dans l'enseignement secondaire général à Libreville*, Communication présentée au Congrès AREF 2013, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/27-le-rapport-aux-math%C3%A9matiques-des-coll%C3%A9giens-et-lyc%C3%A9ens-dans-l'enseignement-secondaire>>.
- Raymond, D. (1999). La notion de « pedagogical content knowledge ». *Le Relais*, 9(1), 30-45.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Rivière, B. Sauvé, L. et Jacques J. (1997). *Les cégépiens et leurs conceptions de leurs de la réussite*. Montréal : Collège de Rosemont.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue suisse des sciences de l'éducation* 23(2) 339-356. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3769/pdf/SZBW\\_2001\\_H2\\_S339\\_Rochex\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3769/pdf/SZBW_2001_H2_S339_Rochex_D_A.pdf)>.
- Roulin, J.-L. (2017). *Accord inter-juges*. Psychométrie. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.psychometrie.jlroulin.fr/cours/aide\\_quizz.html?fid24.html](http://www.psychometrie.jlroulin.fr/cours/aide_quizz.html?fid24.html)>.
- Sabourin, C. (2009). *La géographie au collégial : chronique d'un déclin non annoncé*. Mémoire de maîtrise en géographie, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Université de Sherbrooke (1989). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Politique 2500-028, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LHLgPBNJK98J:https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca>>.
- Simard, C. (2014). *Méthodes quantitatives*, 5<sup>e</sup> édition, Montréal : Modulo.

- Thémines, J-F. (2004). Des rapports géographiques au monde en construction dans les classes de géographie ? *L'information géographique*, 68(3). 244-258. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.persee.fr/doc/ingeo\\_0020-0093\\_2004\\_num\\_68\\_3\\_2952](http://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_2004_num_68_3_2952)>.
- Therriault, G. Bader, B. et Lapointe C. (2011). Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir, *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1) p. 155-180. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/revue/rse/2011/v37/n1/1007670ar.html?vue=resume>>.
- Therriault, G. Bader, B. et Ndong Angoué C. (2013). L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire : des exemples au Québec et au Gabon. In Nafti-Malherbe, C. et Samson, G. (dir.). *Le rapport au savoir* (p. 70-93), Québec : Esprit critique – revue internationale de sociologie et de sciences sociales (17) Document téléaccessible à l'adresse <[www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf](http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf)>.
- Université de Sherbrooke (1989). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Politique 2500-028, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LHLgPBNJK98J:https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca>>.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2015). Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Politique adoptée 305-CA -3182 (07-06-2011) modifiée 355-CA -3813 (09-06-2015), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Document téléaccessible à l'adresse <[http://recherche.uqat.ca/Politique\\_ethique\\_recherche\\_avec\\_etres\\_humains\(juin-2015\).pdf](http://recherche.uqat.ca/Politique_ethique_recherche_avec_etres_humains(juin-2015).pdf)>.
- Vanier, M. (2010). « Comment se sert-on de la géographie ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*. (Hors-série) 135-138. Document téléaccessible à l'adresse <<https://journals.openedition.org/traces/4752>>.
- Venturini, P. (2005). Rapports idéal-typiques à la physique d'élève de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, (26) 9-32. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/halshs-00202104/document>>.

Venturini, P. (2007). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan. *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg. 1-8. Document téléaccessible à l'adresse <<https://hal-univ-tlse3.archives-ouvertes.fr/halshs-00192823>>.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal : ERPI.

**ANNEXE A - NOMBRE D'INSCRIPTIONS PAR COURS ET PAR  
ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT AU COLLÉGIAL AU COURS DE  
L'ANNÉE 2016-2017**

<b>Établissement et cours donnés</b>	<b>Inscriptions</b>
<b>Cégep André-Laurendeau (929 000)</b>	<b>193</b>
Défis de la planète (320315AL)	27
Espace mondial (320203AL)	102
Voyager autrement (320211AL)	64
<b>Cégep Beauce-Appalaches (937 000)</b>	<b>160</b>
Cultures et territoires (320 201BA)	20
Défis de la planète (320 401BA)	17
La carte du monde (320 101BA)	123
<b>Cégep d'Ahuntsic (913 000)</b>	<b>117</b>
Cartes du Monde (320102AH)	91
Géographie et environnement (320101AH)	26
<b>Cégep de Baie-Comeau (931 001)</b>	<b>49</b>
Carte du monde (320SHABC)	49
<b>Cégep de Bois-de-Boulogne (914 000)</b>	<b>88</b>
La carte du monde (320310BB)	88
<b>Cégep de Chicoutimi (932 002)</b>	<b>175</b>
Défis et enjeux planétaires (320330CH)	64
Étude des régions du monde (320130CH)	111
<b>Cégep de Drummondville (907 001)</b>	<b>158</b>
Carte du monde (320CMNDM)	117
Défis de la planète (320DPSDM)	32
Géographie des transports (320GETDM)	9
<b>Cégep de Granby-Haute-Yamaska (904 001)</b>	<b>214</b>
Espace urbain (320 813GR)	43
Initiation à la géographie (320 723GR)	171
<b>Cégep de Jonquière (932 003)</b>	<b>115</b>
Défi de la planète (320KBAJQ)	11
Géographie du Québec (320KDAJQ)	47
Géomorphologie et sols (320ZAAJQ)	8
La carte du monde (320JAAJQ)	49
<b>Cégep de la Gaspésie et des Îles (900 000)</b>	<b>14</b>
Initiation à la géographie (320103GA)	14

<b>Cégep de La Pocatière (923 000)</b>	<b>59</b>
Géographie du monde contemporain (320H05LP)	24
Géographie du Québec (320H06LP)	7
Initiation à la géographie mondiale (320C01LP)	28
<b>Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (920 000)</b>	<b>216</b>
Géographie du voyage et du tourisme (320AVAAT)	39
Géographie régionale (320 302AT)	53
Initiation à la carte du monde (320 101AT)	124
<b>Cégep de Lévis-Lauzon (921 000)</b>	<b>138</b>
Régions du monde (3201A3LL)	138
<b>Cégep de l'Outaouais (919 000)</b>	<b>407</b>
Enjeux géographiques contemporains (320302HU)	71
Espace géographique 2 (320304HU)	6
Géographie du monde (320301HU)	209
Géographie et tourisme (320C01HU)	121
<b>Cégep de Maisonneuve (916 000)</b>	<b>316</b>
Géographie culturelle et politique (320214MA)	71
Géographie humaine et luttes d'espace (320104MA)	128
La carte du monde (320103MA)	117
<b>Cégep de Matane (927 000)</b>	<b>61</b>
Carte du monde (320 103MT)	53
Géographie : villes du monde (320 353MT)	4
Le milieu physique (320 123MT)	4
<b>Cégep de Rimouski (901 000)</b>	<b>232</b>
Géographie du tourisme (320202RK)	52
Un monde à la carte (320101RK)	180
<b>Cégep de Rivière-du-Loup (922 000)</b>	<b>66</b>
Carte du monde (320113RL)	28
Villes du monde (320023RL)	38
<b>Cégep de Rosemont (915 000)</b>	<b>170</b>
Environnement et développement (320023RO)	13
Initiation à la géographie (320 103FD)	36
L'espace mondial (320013RO)	79
Milieu physique (320053RO)	7
Sport et géographie (320103RO)	35
<b>Cégep de Sainte-Foy (903 000)</b>	<b>248</b>
Défis de la planète (320310SF)	39
Géographie des espaces mondiaux (320101SF)	139
Géographie du tourisme (320201SF)	31
Les catastrophes naturelles (320CCDSF)	39



<b>Cégep de Saint-Jérôme (928 000)</b>	<b>264</b>
Avenir de la planète (320133JR)	67
La carte du monde (320123JR)	197
<b>Cégep de Saint-Laurent (912 000)</b>	<b>223</b>
Enjeux géographiques du XXI <sup>e</sup> siècle (320203SL)	26
Géographie mondiale (320103SL)	161
Géopolitique des groupes minoritaires (320303SL)	36
<b>Cégep de Sherbrooke (904 000)</b>	<b>368</b>
Carte du monde (320233SH)	196
Environnement et aménagement du territoire (320HBB03)	110
Le Québec et ses régions (320333SH)	62
<b>Cégep de Sorel-Tracy (907 002)</b>	<b>46</b>
Géographie : La carte du monde (320A13SO)	46
<b>Cégep de St-Félicien (932 004)</b>	<b>97</b>
Carte du monde (320113FE)	10
Géographie du Québec (320311FE)	7
Le tour du monde (3201N3FE)	63
Portrait géographique du Québec et du Canada (320103FE)	17
<b>Cégep de St-Hyacinthe (907 003)</b>	<b>534</b>
Géographie du tourisme (320R11HY)	75
Géographie : la carte du monde (320N11HY)	266
Géographie : le monde à la carte (320GAC03)	29
Géographie : les défis de notre planète (320S11HY)	21
Géographie : l'espace québécois (320R12HY)	73
Tourisme et voyage : une approche géographique (320GBC03)	70
<b>Cégep de Thetford (924 000)</b>	<b>112</b>
Géographie politique et culturelle (320183RA)	19
Territoires et populations (320203RA)	93
<b>Cégep de Trois-Rivières (905 000)</b>	<b>135</b>
Défis de notre planète (320203RI)	30
La carte du monde (320103RI)	105
<b>Cégep de Valleyfield (918 000)</b>	<b>127</b>
Cartes du monde (320213VL)	107
Géographie du tourisme (320HNBVL)	20
<b>Cégep de Victoriaville (925 000)</b>	<b>141</b>
Géographie de la population (3203A4VI)	12
L'espace québécois et méthodologie (3201A4VI)	129

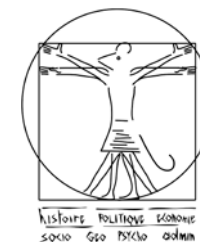
<b>Cégep du Vieux Montréal (917 000)</b>	<b>154</b>
Défis de notre planète (320215VM)	51
Géographie du monde (320103VM)	86
Géopolitique (320214VM)	17
<b>Cégep Édouard Montpetit (909 000)</b>	<b>574</b>
Défis mondiaux et régionaux (320324EM)	25
Les espaces mondiaux (320223EM)	549
<b>Cégep François-Xavier Garneau (926 000)</b>	<b>300</b>
Enjeux géographiques (320ZS1FX)	38
Formation citoyenne à l'environnement (320CJCFX)	38
Géographie du monde (320ZN1FX)	120
Géographie et tourisme (320ZR1FX)	22
Systèmes de l'environnement I (3201A3FX)	82
<b>Cégep Gérald-Godin (939 000)</b>	<b>107</b>
Le Québec, du sud au nord (32010AGG)	10
Territoire d'ici et d'ailleurs (320103GG)	97
<b>Cégep John Abbott (935 000)</b>	<b>334</b>
A Global Crisis ? (320261AB)	38
Cities and Urbanization (320260AB)	31
Introduction to Geography (320100AB)	222
The Geography of Sports (320264AB)	43
<b>Cégep Limoilou (902 000)</b>	<b>400</b>
Enjeux de la planète (320313LI)	97
Géographie humaine (320002LI)	28
Géographie physique (320007LI)	27
Initiation à la carte du monde (320113LI)	248
<b>Cégep Lionel Groulx (911 000)</b>	<b>452</b>
Carte du monde (320HA1LG)	297
Défis de notre planète (320HE1LG)	56
La géographie d'hier à demain (320VA0LG)	38
Tourisme (320EAA03)	61
<b>Cégep Marie-Victorin (938 000)</b>	<b>298</b>
Défis des sociétés urbaines (application) (320 250MV)	6
Exploration du milieu (Application) (320 205MV)	28
L'espace mondial (320 101MV)	209
Tourisme et voyages : une invitation à voyager autrement (320C1AMV)	55
<b>Cégep Montmorency (930 000)</b>	<b>771</b>
Carte du monde (320103MO)	728
Géographie physique et humaine (320A13MO)	43

<b>Cégep régional de Lanaudière (940 000)</b>	<b>302</b>
Défis de la planète (320303TB)	27
Défis de notre planète (320S13JO)	61
La carte du monde (320103TB)	169
La carte du monde (320S03JO)	45
<b>Champlain Regional College (936000)</b>	<b>494</b>
A World of Cities (320A2ALA)	72
Geography of Tourism (320265LE)	20
Geography of World Development (320255LW)	30
Introduction to Geography (320101LE)	61
Introduction to Geography (320121LA)	30
Introduction to the Geography of the World (320101LW)	91
Natural Hazards (320BEBLE)	13
World Geography (320101LA)	177
<b>Collège d'Alma (932 001)</b>	<b>70</b>
Carte du monde (320103AA)	70
<b>Collège Dawson (933 000)</b>	<b>559</b>
Applied Geography (320302DW)	29
Economic Geography (320201DW)	41
Environmental Issues (320303DW)	33
Introduction to Geography and the Environment (320102DW)	337
Social science : introduction to geography (320BWS03)	119
<b>Vanier College (934000)</b>	<b>394</b>
Geography of Recreation (320204VA)	35
Planet Earth (320200VA)	25
Planet Earth (320HTB03)	7
The World: Land and People (320HSA03)	32
World: Land and People (320100VA)	295
<b>Total général</b>	<b>10 629</b>

## ANNEXE B - PLAN CADRE DU COURS INITIATION À LA CARTE DU MONDE, CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE



Version du 10 avril 2013 (CD)



### PLAN CADRE FORMATION SPÉCIFIQUE

Titre du cours :	Initiation à la carte du monde		
Numéro du cours :	320-101-AT		
Pondération :	2-1-3		
Programme :	Sciences humaines		
Discipline :	Géographie		
Préalables :	Aucun		
Approuvé le :	_____	par :	_____
			Assemblée départementale (coordonnatrice)
Approuvé le :	_____	par :	_____
			Comité de programme
Approuvé le :	_____	par :	_____
			Direction des études

## 1. PRÉSENTATION DU COURS

### A et B. La place du cours dans le programme et la relation du cours avec les autres cours du programme

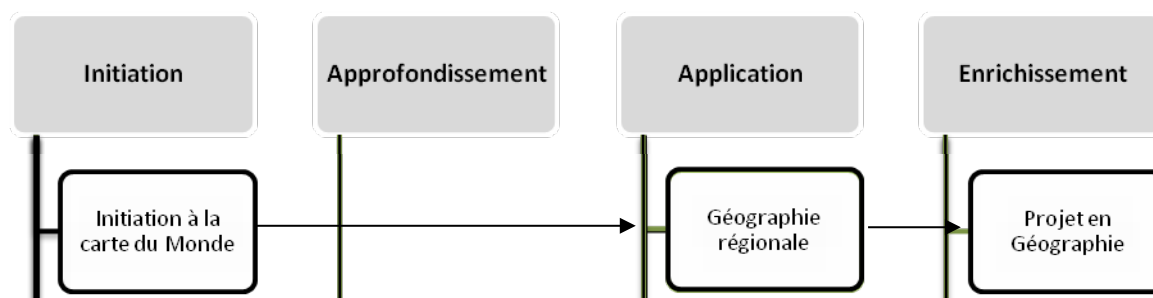
Le cours *Initiation à la carte du monde* est le cours d'introduction à la géographie du programme de Sciences humaines. Il s'agit de l'un des cours d'initiation obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études au collégial dans le profil Individu et le profil Monde du programme de Sciences humaines. Le cours d'*Initiation à la carte du monde* n'est pas offert aux étudiants du profil mathématiques du programme de Sciences humaines.

Pour les étudiants du profil individu et du profil monde, ce cours est une amorce à la géographie au même titre que le sont pour d'autres disciplines les cinq autres cours d'initiation obligatoires au programme de Sciences humaines suivants : *Initiation à l'économie globale* (économie), *Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale* (histoire), *Initiation à la psychologie* (psychologie), *Initiation à la sociologie* (sociologie) et *Initiation à la politique au Canada et au Québec* (politique).

Le cours *Initiation à la carte du monde* vise l'atteinte de la même compétence que les cours *Initiation à la sociologie*, *Initiation à la politique au Canada et au Québec* et *Initiation à l'entreprise*. Il fait appel à de nombreux concepts provenant de diverses disciplines des sciences humaines, mais ceux-ci sont utilisés dans une perspective spatiale. Le cours est donc en interrelation avec les cours d'économie, d'histoire, de sociologie et de politique. La psychologie est la seule discipline qui n'est pas interpellée dans le cours d'*Initiation à la carte du monde*.

Ce cours est offert à la session d'automne et d'hiver au campus de Rouyn-Noranda. Il est offert sur une base régulière à la session d'automne au campus de Val-d'Or et à la session d'hiver au campus d'Amos. Si le nombre d'étudiants le justifie, ce cours peut être offert au campus de Val-d'Or à la session d'hiver.

Figure 1 : Séquence de cours en géographie



### C. Les caractéristiques du cours

Le cours a pour but de rendre l'étudiant capable d'expliquer l'apport de la géographie dans la compréhension du phénomène humain et d'en faire la démonstration en appliquant simplement des méthodes et en utilisant des faits, notions, concepts et théories propres à la géographie. En d'autres mots, l'étudiant sera capable dans un premier temps d'expliquer à quoi sert la géographie et comment elle se distingue des autres sciences humaines; puis, dans un deuxième temps, l'étudiant sera capable de mobiliser des connaissances géographiques pour comprendre une situation, un problème ou une question concernant un phénomène humain.

Le devis ministériel prescrit l'atteinte de la compétence suivante :

022N : Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, août 2007, p. 86).

### D. et E. La contribution du cours à l'atteinte des intentions pédagogiques ou éducatives ainsi que le lien entre ce cours et le profil du diplômé

Le cours *Initiation à la carte du monde* contribue à la finalité du programme, à savoir celle de rendre l'étudiant apte à poursuivre ses études universitaires dans les grands domaines des sciences humaines, du droit, des sciences de l'éducation et de l'administration.

Le cours *Initiation à la carte du monde* contribue à plusieurs buts généraux du programme, mais certains sont particulièrement développés dans ce cours :

- **Distinguer les principaux faits, notions et concepts de natures disciplinaires et transdisciplinaires reliés à l'objet d'étude : le phénomène humain (but général 1).** Ce but de programme est très proche du critère de performance 1 du cours. Les principaux faits, notions et concepts vus dans le cours seront en lien avec la discipline que représente la géographie.
- **Situer divers enjeux relatifs à la citoyenneté dans un contexte de mondialisation (but général 3).** Ce but est très similaire à la cible d'apprentissage du cours. L'étudiant sera appelé à analyser une situation ou un problème qui représente un enjeu à l'échelle planétaire. Il développera également la conscience de ses responsabilités envers soi, l'autre et la communauté planétaire (voir « valeurs » dans le profil de sortie).
- **Utiliser des méthodes de travail et de recherche nécessaires à la poursuite de ses études (but général 5).** Ce cours est le véhicule pour une initiation sommaire à l'utilisation critique d'outils de recherche sur Internet et de la plate-forme d'échange du cégep (LÉA).
- **Communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement (but général 7).** Par ses divers travaux lors de la session, l'étudiant communiquera des idées de façon cohérente et dans un français acceptable.

<b>2. EXTRAIT DU DEVIS MINISTÉRIEL</b>	
<b>Objectif</b>	<b>Standard</b>
<b>Énoncé de la compétence</b>	<b>Contexte de réalisation</b>
022N : Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain.	Dans le cadre d'au moins une discipline du champ d'études des sciences humaines contribuant à l'initiation.
<b>Éléments de la compétence</b>	<b>Critères de performance</b>
<p>Connaître le développement du corpus de connaissances étudié.</p> <p>Connaître et comprendre les principaux faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances.</p> <p>Démontrer la pertinence et la portée de ces composantes disciplinaires dans la compréhension du phénomène humain.</p>	<p>Explication adéquate de la contribution de ce corpus de connaissances à la compréhension d'une situation, d'un problème ou d'une question.</p> <p>Démonstration de la compréhension d'éléments théoriques de ce corpus de connaissances et, s'il y a lieu, d'une autre de ses composantes jugée déterminante.</p> <p>Description ou application sommaire des principales composantes utilisées dans l'étude d'une situation, d'un problème ou d'une question.</p> <p>Appréciation juste de l'apport de ce corpus de connaissances.</p>

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (août 2007). *Sciences humaines — Programme d'études préuniversitaires 300.A0*, page 31.

<b>3. CIBLE DE FORMATION</b>
Discerner l'apport de connaissances en géographie à la compréhension du phénomène humain.

4. ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE ET ÉLÉMENTS DE CONTENU		
Éléments de la compétence	Critères de performance	Éléments de contenu
1. Connaître et comprendre les principaux faits, notions, concepts, théories, méthodes et autres composantes déterminant ce corpus de connaissances.	1. Démonstration de la compréhension d'éléments théoriques de ce corpus de connaissances et, s'il y a lieu, d'une autre de ses composantes jugée déterminante.	<p>La géographie par rapport aux autres disciplines des sciences humaines.</p> <p>Notions de base de la cartographie : échelles, coordonnées géographiques, légende, types de carte (topographique et thématique).</p> <p>Notions de base de la géographie physique : plaques tectoniques (composition de la Terre, types de faille), reliefs (types de relief et processus de formation), hydrographie (circulation thermohaline, mers et fleuves), climats (facteurs de localisation des climats) et biomes.</p> <p>Notions de base de la géographie humaine : évolution de la taille de la population planétaire (indices démographiques et transition démographique), répartition de la population (facteurs de localisation de la population), groupes ethnoculturels (langues et religions), les niveaux de développement économique dans le monde (indices socio-économiques et facteurs de développement).</p>
	2. Description ou application sommaire des principales composantes utilisées dans l'étude d'une situation, d'un problème ou d'une question.	<p>Procédure de recherche dans l'atlas.</p> <p>Calculs et interprétations liées aux indices de démographiques.</p> <p>Procédure de comparaison de cartes (recherche de relations entre les composantes géographiques).</p> <p>Procédure de recherche sur Internet</p>
2. Démontrer la pertinence et la portée de ces composantes disciplinaires dans la compréhension du phénomène humain.	<p>3. Explication adéquate de la contribution de ce corpus de connaissances à la compréhension d'une situation, d'un problème ou d'une question.</p> <p>4. Appréciation juste de l'apport de ce corpus de connaissances.</p>	<p>Voir l'ensemble des éléments de contenu ci-haut ainsi que le propre de la géographie :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elle étudie les phénomènes sous un angle spatial.</li> <li>2. Elle peut étudier un même phénomène à différentes échelles (locale, nationale, planétaire). Elle est une discipline privilégiée pour étudier des phénomènes à l'échelle planétaire.</li> <li>3. Elle est l'une des disciplines les plus multidisciplinaires. En plus des sciences humaines, son objet d'étude touche également les sciences physiques.</li> </ol>



## 5. DÉROULEMENT ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES

### A. Contexte d'apprentissage

Le cours a une pondération 2-1-3, ce qui signifie que l'étudiant assistera à deux heures de cours théoriques, participera à une heure d'activités pratiques et travaillera trois heures hors classe (lectures, exercices et travail de session), et ce, hebdomadairement.

### B. Méthodes pédagogiques

Approches pédagogiques privilégiées : l'exposé magistral, exercices programmés (série d'exercices courts) et étude de cas en lien avec l'actualité (Chamberland *et al.* 2003, p.91).

L'exposé magistral est pertinent pour atteindre le critère de performance 1 qui touche des savoirs théoriques en géographie. Chamberland (2003) décrit l'exposé magistral comme suit :

« L'exposé est certainement la formule la plus familière à l'ensemble des apprenants. [...] Typiquement, le professeur, placé en avant de la classe, parle et les étudiants prennent des notes; l'exposé peut être interrompu par des questions. [...] L'exposé doit être planifié soigneusement et tenir compte le plus possible des besoins, des intérêts et des capacités des apprenants. L'exposé doit être structuré de manière à favoriser la compréhension et la rétention de l'information. L'enseignant doit dégager les concepts clés et articuler son discours autour de ces concepts. [...] Même si, en pratique, la formule permet d'aborder une somme importante d'informations, il faut éviter de surcharger l'exposé ».

Les exercices programmés, qui correspondent à des exercices courts regroupés, permettent d'atteindre le critère de performance 1 qui touche des savoirs théoriques, mais également le critère de performance 2 qui concerne des savoirs procéduraux.

Les exercices programmés incluent « une multitude de questions et dont les réponses sont accompagnées de renforcements au fur et à mesure de la progression de l'apprentissage. [Les exercices programmés] sont l'application directe de la séquence classique stimulus-réponse. C'est un enseignement médiatisé qui prend le plus souvent la forme d'un document écrit [...]. L'information y est découpée en très petites étapes (ce qui fait qu'on emploie souvent l'appellation "micrograduée"), habituellement appelées unités-matière. Chacune débouche sur une question posée qui vise à vérifier si l'apprenant a bien saisi l'information présentée. »

L'étude de cas est une formule pédagogique particulièrement intéressante pour atteindre le critère de performance 3 qui consiste en l'explication. L'étude de cas suppose un emploi systématique et répété, sur une longue période, de mises en situation dans lesquelles les étudiants sont appelés à résoudre un problème en utilisant plusieurs habiletés (mémoire, sélection d'information, analyse, jugement, compréhension de texte, etc.). L'étude de cas présente un pouvoir motivationnel nettement supérieur par rapport à d'autres méthodes par son caractère réaliste. Tout au long de la session, les cas soumis aux étudiants sont adaptés à leur cheminement en étant de plus en plus

complexes. Dans le cours *Initiation à la carte du monde*, les cas présentés sont de nature informative permettant la compréhension d'une situation donnée. L'étudiant n'a pas à proposer de solutions, mais il doit être en mesure de localiser, analyser et sommairement interpréter le cas qui lui est soumis.

## 6. MODALITÉS D'ÉVALUATION

### A. Objets essentiels de l'évaluation sommative

Évaluation partielle 1 : critères de performance 1 et 2, axés sur les composantes maîtresses de la géographie physique;

Travail de session : composé de deux ou trois parties répondant aux critères de performance 1 et 2 (incluant la géographie humaine) ainsi qu'optionnellement les critères de performance 3 et 4.

Évaluation finale : critères de performance 1, 2, 3 et 4.

### B. Moyens d'évaluation formative et sommative

#### 1. Moyens d'évaluation formative

Exercices regroupés : a) dimensions physiques : cartes, échelles, hydrographie (les grands fleuves); climatogrammes (climats); les grands biomes; b) dimensions humaines : évolution des populations; pyramides des âges; statistiques générales (indices démographiques); carte économique mondiale.

Rapport d'étape pour le travail de session (les dimensions physiques du pays choisi).

#### 2. Moyens d'évaluation sommative

Type d'évaluation	Pondération	Critères d'évaluation
Examen partiel	20 %	Réponses complètes et justes
Exercices regroupés	10 %	Réponses complètes
Travail de session	30 %	Éléments complets, justes et pertinents
Épreuve finale	40 %	Réponses complètes, justes et pertinentes

### C. Répartition et quantité d'évaluations sommatives

1. Un examen sommatif de mi-session comptabilisée pour 20 % de la note finale;
2. Exercices sur une base régulière en lien avec la matière vue, regroupés et évalués vers la fin de la session pour 10 %
3. La première remise correspond à la partie 1 du travail de session et elle est formative. La remise de celle-ci est entre le 6<sup>e</sup> et la 11<sup>e</sup> semaine. La seconde remise inclut la partie 1 et la partie 2. Cette dernière est évaluée de façon sommative. Vers la fin de la session, le travail de session est évalué pour 30 % de la note finale.
4. Durant la semaine officielle d'examens, il y a une évaluation synthèse d'une pondération de 40 %.

### D. Épreuve finale

L'épreuve finale dont la pondération est de 40 % prendra la forme d'un examen de 3 heures lors de la période d'examen. Lors de l'examen, l'étudiant aura droit à un atlas, le dossier de références, une feuille de notes recto, une calculatrice et une règle.

Déroulement de l'épreuve finale :

L'enjeu sur lequel l'épreuve finale portera sera annoncé aux étudiants dans les dernières semaines de cours. Un « **dossier de références** » (articles de presse ou de revue ou extraits de livre à lire, sites web à consulter, web reportages/web-conférences ou extraits de film à visionner...) sera alors remis à l'étudiant. L'étudiant pourra s'appropriier le dossier de référence pour comprendre l'enjeu et il pourra consulter ses **outils de référence habituels** en géographie (atlas, site web de la CIA World Factbook) pour se préparer.

L'étudiant rédige sa **feuille de notes** (manuscrite, recto seulement) contenant les informations essentielles retenues du « dossier de références » et de ses outils de référence habituels ainsi que des notes pertinentes provenant de son cahier de notes de cours. Cette feuille de notes servira à répondre aux questions de l'épreuve finale.

Lors de l'épreuve finale, l'étudiant devra répondre à un ensemble de questions qui le mèneront à **expliquer l'enjeu** selon des critères précis :

- a) en le **localisant**, en cernant le territoire où il survient;
- b) en **décrivant le territoire** dans lequel il a lieu en utilisant les **concepts** (+ notions, exemples, indices...) appropriés tant au niveau physique qu'humain;
- c) en faisant référence aux trois particularités de la géographie qui la distinguent des autres sciences humaines : elle explique les phénomènes humains sous un **angle spatial**, elle explique les phénomènes à différentes **échelles** et elle explique les phénomènes de manière multidisciplinaire (incluant les **sciences naturelles**);
- e) en illustrant sa compréhension de l'enjeu en répondant à au moins une « **question d'approfondissement** » à réponse courte-moyenne qui concerne le sujet. L'étudiant pourrait aussi avoir à interpréter une nouvelle **carte thématique** portant sur l'enjeu.

Voir en Annexe 1 la « Grille d'évaluation de l'épreuve finale en *Initiation à la carte du monde* »

## 7. AUTRES ÉLÉMENTS

### A. Médiagraphie

Blij, H.J. et Peter O. Muller (1998). *Régions du monde*, Modulo, 452 p.

Central Intelligence Agency (2012). *The World Factbook*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html> (consulté le 25 février 2013).

Le Courrier international (2013). *Le Courrier international* <http://www.courrierinternational.com/> (consulté le 25 février 2013). De Koninck, Rodolphe (2005). *Le monde à la carte*, 5<sup>e</sup> édition, Fisher Presses, 224 p.

École de politique appliquée de l'Université de Sherbrooke (2013). *Perspective monde – Outil pédagogique des grandes tendances mondiales depuis 1945*, [www.perspective.USHerbrooke.ca](http://www.perspective.USHerbrooke.ca) (consulté le 25 février 2013).

Grenier, Chantal et N. Thibault (1995). *Un monde en mouvement*, Éditions Études Vivantes, 290 p.

Lawrie, Ben (2007). « Terre rare » [Enregistrement vidéo] *Terre, la puissance d'une planète*, Montréal, BBC/Alliance Vivafilm, 50 min.

Le Monde diplomatique (2013). *Le Monde diplomatique*, <http://www.monde-diplomatique.fr/> (consulté le 25 février 2013).

### B. Matériel de l'étudiant

L'étudiant devra se procurer les manuels suivants :

Charlier, Jacques *et al.* (2009). *Le Grand Atlas du Canada et du Monde*, ERPI DeBoeck, Bruxelles, 201 p.

Guimont, Geneviève, Christian Dubé, Jean Chamberland et René Moffet (2012). *Initiation à la carte du monde - Recueil de texte*, [Document inédit], Département d'histoire et de géographie du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 133 p.

### C. Règles départementales d'évaluation des apprentissages pour le programme de Sciences humaines

Les règles qui suivent s'appliquent à tous les cours du programme de Sciences humaines du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

**Voir la section Règles départementales dans la Communauté Sciences Humaines du site Omnivox.**

<https://cegepat.omnivox.ca/intr/profs300/>

### D. Calendrier type d'une session

Il s'agit d'un calendrier type à titre indicatif et non à titre prescriptif.

No	Date	Éléments de compétence	Contenu	Activités et évaluations
1		1 (Objet de la géographie)	Objet et sous-division de la géographie	Examen diagnostique
2		2 (Savoir-faire en géographie)	Méthodes en géographie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 17.	Exercice 1 : Objet et méthodes en géographie Présentation du travail de session
3		2 (Savoirs théoriques en géographie physique)	La géologie et la géomorphologie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 27.	Envoi par Mio du sujet du travail de session Exercice 2 : sc. de la Terre
4			L'hydrographie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 33.	Exercice 3 : sc. de l'eau
5			La climatologie et la biogéographie. Avant le cours, lecture jusqu'à la page 44.	Envoie par LÉA de la partie sur la localisation du travail de session. Exercice 4 : climatologie et biogéographie
6		2 (Savoir-faire en géographie)	Avant le cours, lecture de l'annexe « Naviguer dans Internet »	Exercice 5 : recherche sur Internet
Semaine de consolidation pédagogique				
7		2 (Savoirs théoriques en géographie humaine)	Démographie (facteur de localisation) Avant le cours, lecture jusqu'à la page 59.	Exercice 6 : démographie
8			<b>Examen intra</b> sur la géographie en tant que science, sa méthode et la géographie physique	

9			Ethnologie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 65.	Exercice 7 : ethnologie
10			Économie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 69.	Exercice 8 : économie 1
		Horaire du vendredi : pas de cours de géographie		
11			Économie Avant le cours, lecture jusqu'à la page 78.	Exercice 9 : économie 2
12		3 (Mise en application des savoir-faire et des savoirs théoriques en géographie)	Introduction à la géopolitique Avant le cours, lecture jusqu'à la page 110.	Exercice 10 : examen final formatif
13			Exemples de situations	Exercices en classe
14			Exemples de situations	<b>Remise du portfolio</b> Exercices en classe
15			Exemples de situations	<b>Remise du travail de session</b> Retour sur l'examen formatif
-	-	Épreuve finale		

### E. Bibliographie du plan-cadre

Chamberland, Gilles *et al.* (2003). *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec, 176 pages.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (août 2007). *Sciences humaines, Programme d'études 300.A0*, 112 pages.

**Annexe 1 : grille d'évaluation de l'épreuve finale en *Initiation à la carte du monde***

Critère		Niveaux de performance					
		Excellent (5)	Bon (4)	Satisfaisant (3) Seuil de réussite	Insuffisant (0-2)	Fact. mult.	TOTAL
<b>Localisation <u>précise</u> du territoire à l'étude (position relative)</b>		L'étudiant localise avec <u>précision</u> en donnant la position relative du territoire à l'étude	L'étudiant localise en donnant la position <u>relative</u> en faisant <u>une erreur mineure</u> .	L'étudiant localise en donnant la position <u>relative</u> en faisant <u>quelques erreurs mineures</u> .	L'étudiant localise en donnant la position relative en faisant des <u>erreurs majeures</u>	<b>X 1</b>	/10
<b>Description <u>complète</u> et <u>juste</u> du territoire à l'étude à l'aide des concepts et théories de base...</b>	... de la géographie physique	L'étudiant décrit <u>tous</u> les aspects physiques <u>pertinents</u>	L'étudiant décrit la <u>très grande majorité</u> (plus de 80 %) des aspects physiques pertinents	L'étudiant décrit la <u>grande majorité</u> (plus de 60 %) des aspects physiques pertinents	L'étudiant décrit moins de 60 % des aspects physiques pertinents	<b>X 1</b>	/5
		L'étudiant utilise avec <u>justesse</u> les concepts et théories	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans la <u>très grande majorité</u> des cas (plus de 80 %)	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans la <u>grande majorité</u> des cas (plus de 60 %)	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans moins de 60 % des cas	<b>X 2</b>	/5
	... de la géographie humaine	L'étudiant décrit <u>tous</u> les aspects humains pertinents	L'étudiant décrit la <u>très grande majorité</u> (plus de 80 %) des aspects humains pertinents	L'étudiant décrit la <u>grande majorité</u> (plus de 60 %) des aspects humains pertinents	L'étudiant décrit moins de 60 % des aspects humains pertinents	<b>X 1</b>	/10
		L'étudiant utilise avec <u>justesse</u> les concepts et théories	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans la <u>très grande majorité</u> des cas (plus de 80 %)	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans la <u>grande majorité</u> des cas (plus de 60 %)	L'étudiant utilise les concepts et théories avec justesse dans moins de 60 % des cas	<b>X 2</b>	/10
<b>Application <u>complète</u>, <u>exacte</u> et <u>juste</u> des méthodes pour étudier le phénomène</b>	... en réalisant des corrélations spatiales	L'étudiant réussit à décrire <u>toutes</u> les similitudes entre deux cartes	L'étudiant réussit à décrire la <u>majorité</u> des similitudes entre deux cartes	L'étudiant réussit à décrire les similitudes <u>essentielles</u> entre deux cartes	L'étudiant réussit à décrire une <u>minorité</u> de similitudes entre deux cartes. Il oublie les similitudes essentielles.	<b>X 1</b>	/5
	... en calculant et en interprétant des indices démographiques	L'étudiant calcule avec <u>exactitude</u> les indices et les interprète avec <u>justesse</u>	L'étudiant calcule avec <u>exactitude</u> les indices, mais les interprète en faisant <u>quelques erreurs mineures</u>	L'étudiant calcule et interprète en faisant <u>quelques erreurs mineures</u> .	L'étudiant calcule et interprète en faisant des <u>erreurs majeures</u> .	<b>X 1</b>	/5





## Annexe 2 : profil de sortie des étudiants en Sciences humaines

### A. FINALITÉS. Au terme du programme, l'étudiant :

- Sera apte à poursuivre ses études universitaires dans les grands domaines des sciences humaines, du droit, des sciences de l'éducation et de l'administration.

### B. BUTS GÉNÉRAUX. Au cours de son parcours, l'étudiant apprendra à :

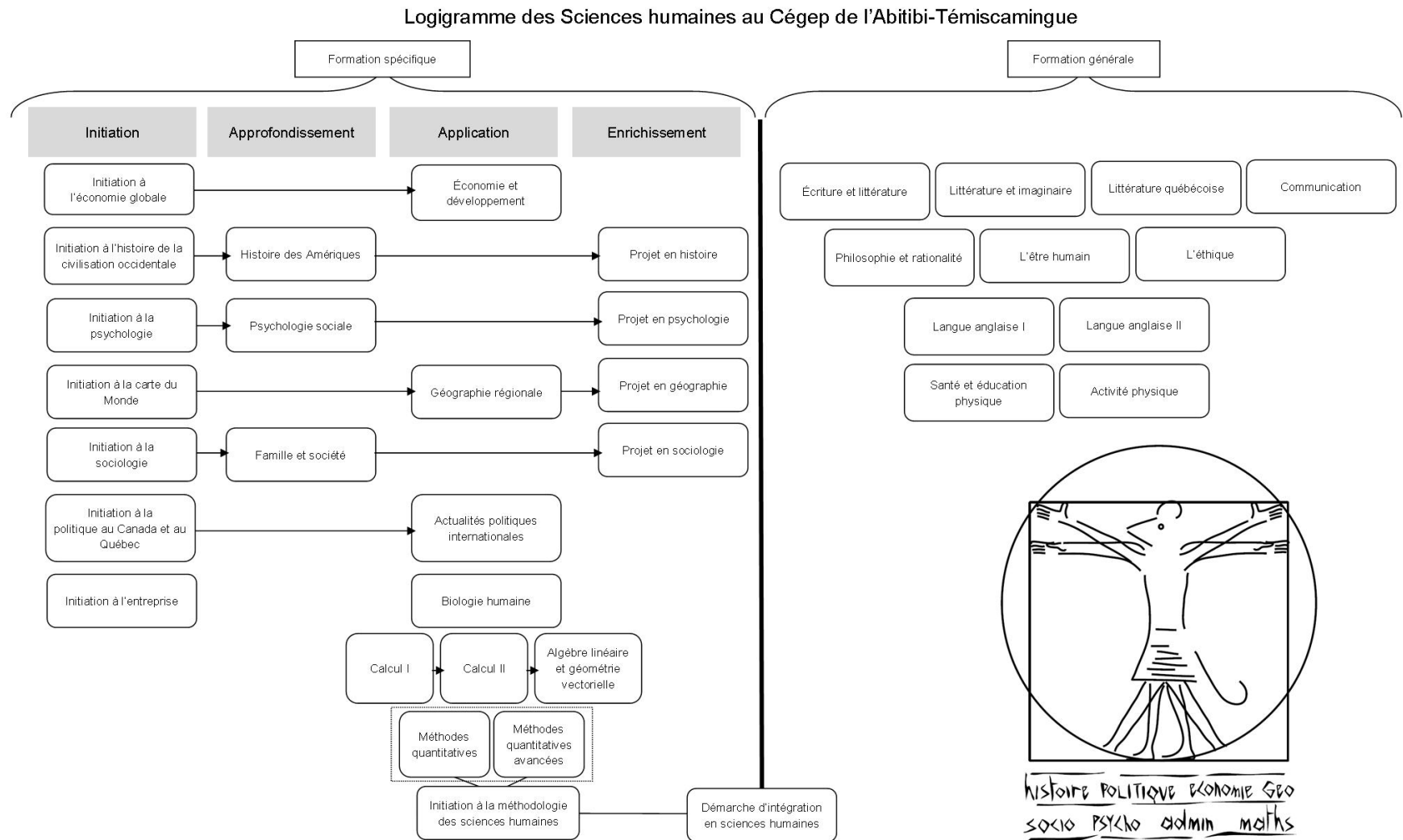
1. Distinguer les principaux faits, notions et concepts de nature disciplinaire et transdisciplinaire reliés à l'objet d'étude : le phénomène humain;
2. Expliquer des théories, des lois, des modèles, des écoles de pensées en rapport avec leurs auteurs et avec les réalités concernées;
3. Situer divers enjeux relatifs à la citoyenneté dans un contexte de mondialisation
4. Démontrer les qualités d'un esprit scientifique et critique ainsi que des habiletés liées à des méthodes, tant qualitatives que quantitatives, appropriées aux sciences humaines;
5. Utiliser des méthodes de travail et de recherche nécessaires à la poursuite de ses études;
6. Utiliser les technologies de traitement de l'information appropriées;
7. Communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement;
8. Lire et comprendre des documents de base en sciences humaines diffusés dans la langue seconde;
9. Intégrer ses acquis tout au long de sa démarche d'apprentissage

### C. ÉLÉMENTS FONDAMENTAUX DE FORMATION. L'étudiant sera donc capable d'analyser des phénomènes humains dans une perspective multidisciplinaire en utilisant les outils appropriés, et via les trois voies suivantes :

COMPÉTENCES	HABILETÉS MÉTHODOLOGIQUES	VALEURS ATTITUDES &
Expliquer les bases du comportement humain et des processus mentaux	Habileté méthodologique finale : démontrer son esprit scientifique par une production écrite.	Autonomie
Reconnaître, dans une perspective historique, les caractéristiques essentielles de la civilisation occidentale.	Habiletés méthodologiques de bases : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer son temps et prendre des notes en classe;</li> </ul>	Sens critique Conscience de ses responsabilités envers soi et
Expliquer les fondements économiques de la vie en société	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire efficacement et organiser son étude pour réussir un examen;</li> </ul>	Ouverture d'esprit
Discerner l'apport de connaissances disciplinaires à la compréhension du phénomène humain	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler en équipe et réussir un exposé oral;</li> </ul>	Créativité
Approfondir des connaissances disciplinaires sur le phénomène humain et les appliquer à la compréhension du phénomène humain dans des situations concrètes et enfin, réaliser une production contribuant à l'enrichissement de ses connaissances disciplinaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire de la recherche sur Internet et utiliser la plate-forme d'échange du Cégep (LÉA);</li> </ul>	Ouverture sur le monde
Expliquer la régulation cellulaire et systémique de l'organisme humain ainsi que sa reproduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se retrouver en bibliothèque et se documenter grâce à l'actualité;</li> </ul>	Intégrité intellectuelle et éthique
Appliquer des méthodes du calcul différentiel et du calcul intégral à l'étude de modèles fonctionnels du domaine des sciences humaines.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser les fonctions élémentaires d'un ordinateur et d'un logiciel de traitement de texte et respecter les normes de présentation d'un travail écrit;</li> </ul>	
Appliquer des méthodes de l'algèbre linéaire et de la géométrie vectorielle à l'étude de différents phénomènes de l'activité humaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser les fonctions élémentaires d'un logiciel de présentation (PowerPoint)</li> </ul>	
Appliquer des outils statistiques à l'interprétation de données reliées à des contextes d'études en sciences humaines		
Appliquer la démarche scientifique à une recherche empirique en sciences humaines		
Démontrer l'intégration personnelle d'apprentissages du programme		

...et ce, à travers trois profils possibles : INDIVIDU, MONDE, AVEC MATHÉMATIQUES

### Annexe 3 : logigramme des Sciences humaines au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue



## ANNEXE C - QUESTIONNAIRE

### Questionnaire

Les rapports aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours  
*Initiation à la carte du monde*

Christian Dubé  
Étudiant à la maîtrise en enseignement au collégial  
Université de Sherbrooke

La passation de ce questionnaire est la première collecte de données de l'étude. L'étude se penche sur le rapport aux savoirs géographiques des étudiantes et étudiants en lien avec la réussite de ces derniers. Pour participer à cette recherche, tu dois librement signer le formulaire de consentement.

Ce questionnaire vise à établir quelle relation tu as avec les savoirs géographiques. Réponds avec franchise, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'important est de donner la réponse qui correspond le plus à ton point de vue.

#### Section 1 – Identification

1. Quel est votre nom ? \_\_\_\_\_
2. Quel est votre numéro de demande d'admission (DA) ? \_\_\_\_\_
3. Quel est votre âge ? \_\_\_\_\_
4. Quel votre sexe ?
  - ☐ Féminin
  - ☐ Masculin
  - ☐ Non généré
5. Quel est votre programme de formation ?
  - ☐ Sciences humaines, profil général
  - ☐ Sciences humaines, profil avec Mathématiques
  - ☐ Tremplin DEC
  - ☐ Autre, précisez : \_\_\_\_\_
6. Cochez la case qui correspond à votre réalité.
  - ☐ La session Hiver 2017 est ma **1<sup>re</sup> session** au cégep.
  - ☐ La session Hiver 2017 est ma **2<sup>e</sup> session** au cégep.
  - ☐ La session Hiver 2017 est ma **3<sup>e</sup> session** au cégep.
  - ☐ Cela fait **4 sessions ou plus** que je suis au cégep.

## Section 2 - Importance et sens donné aux savoirs géographiques

*Important : pour les questions à choix multiple, tu dois donner une seule réponse.*

7. Pour moi, suivre le cours *Initiation à la carte du monde* :

- ☐ Ça signifie progresser au même rythme que mes amis dans le processus scolaire.
- ☐ Ça signifie être prêt à poursuivre mon programme d'étude.
- ☐ Ça signifie mieux comprendre le monde dans lequel je vis.
- ☐ Ça signifie beaucoup de temps perdu.

8. Pour moi, ce que je vais apprendre dans le cours *Initiation à la carte du monde* :

- ☐ Ça va être intéressant, même si parfois, ce que l'on va apprendre sera loin de ma réalité quotidienne.
- ☐ Je ne trouverai pas ça intéressant parce que, généralement, je n'aime pas la géographie.
- ☐ Ça sera moyennement intéressant, ce qui compte pour moi, c'est que l'ambiance de classe soit agréable et que j'aie des amis dans la classe.
- ☐ Ça sera intéressant, mais seulement, si ce que l'on va apprendre me sera utile plus tard.

9. Pour moi, prendre du temps pour lire mon recueil de notes en géographie chaque semaine :

- ☐ Ce n'est pas si important que ça, je fais mes lectures si je n'ai rien d'autre à faire.
- ☐ C'est important pour me préparer aux cours, à l'examen et réussir mes travaux.
- ☐ C'est moyennement important, je fais mes lectures si mes amis les font aussi.
- ☐ C'est important pour mon apprentissage et en apprendre plus sur le monde qui m'entoure.

10. Pour moi, apprendre la répartition des volcans sur la planète :

- ☐ C'est important. J'ai déjà hâte d'en apprendre plus.
- ☐ C'est peu important. L'important, c'est de s'amuser avec mes camarades de classe en l'apprenant.
- ☐ C'est important, seulement si, et seulement si, c'est une question d'examen.
- ☐ C'est une perte de temps.

11. Pour moi, apprendre comment chercher des lieux dans un atlas :

- ☐ Cela a du sens, je sais que ça me sera utile dans mon travail de session.
- ☐ Cela a du sens, simplement parce que j'aime apprendre.
- ☐ Cela représente d'abord et avant tout du travail. Je ne suis pas sûr d'y trouver du sens.
- ☐ Cela a du sens dans la mesure où l'apprentissage se fait dans le cadre d'une activité où il y a beaucoup d'interactions entre le professeur et les étudiantes et étudiants.

12. Tu discutes avec un de tes amis à propos du cours *d'Initiation à la carte du monde*, il te dit qu'apprendre comment la population mondiale est répartie sur la planète ne sert à rien. Tu lui réponds :

- ☐ « Ça ne sert pas à grand-chose, mais l'ambiance de groupe rend ça intéressant. »
- ☐ « Ça ne sert à rien, tu as bien raison. »
- ☐ « C'est n'est pas très utile aujourd'hui, c'est vrai, mais qui sait, ça peut m'être utile plus tard. »
- ☐ « Je n'y vois pas d'utilité concrète, mais ça fait partie de la culture générale. »

13. Pour moi, apprendre des notions de géographie en classe en faisant des exercices :

- ☐ C'est correct, mais moins je passe de temps à faire des exercices, mieux c'est.
- ☐ C'est très stimulant, j'apprends beaucoup.
- ☐ C'est bien, dans la mesure où je peux valider mes réponses avec mes camarades de classe.
- ☐ C'est très bien, ça me permet de mieux comprendre ce que l'on attend de moi.

14. Si, dans quelques semaines, ton oncle te demande ce que tu apprends dans ton cours de géographie. Tu lui répondrais :

- ☐ « On apprend plein de choses qui m'aident à mieux comprendre le monde. »
- ☐ « On apprend plein de choses, je vais devoir bien me préparer pour l'examen final. »
- ☐ « On voit un bon nombre de choses, mais ça m'intéresse moyennement. »
- ☐ « On ne voit pas grand-chose » (je ne sais pas trop quoi lui répondre).

## Section 3 - Le niveau plaisir

Pour les questions 15 à 19, indique le niveau de plaisir que pourrait te procurer chacune des activités suivantes en considérant 1 comme étant « beaucoup de plaisir » et 4 « pas de plaisir du tout ». Cochez une seule réponse.

	Beaucoup de plaisir	Assez de plaisir	Peu de plaisir	Pas de plaisir du tout
	1	2	3	4
15. Faire un exercice permettant de comprendre la répartition des climats sur la planète.				
16. Lire dans le recueil de notes une section qui décrit la répartition des différentes langues sur la planète.				
17. Comparer l'évolution démographique au Nigéria et l'évolution démographique en Russie.				
18. Écouter mon professeur faire des liens entre la tectonique des plaques et la localisation des chaînes de montagnes.				
19. Regarder un reportage pour mieux comprendre l'islam.				

## Section 4 – Mobilisation sur le cégep, sur le cours et sur le savoir géographique

Les énoncés 20 à 28, indique si chacun des énoncés est vrai ou plutôt vrai (V) ou faux ou plutôt faux (F) pour toi.

20. C'est important pour moi d'aller au cégep. \_\_\_\_\_
21. En général, j'essaie le plus possible d'être concentré toute la durée de mes cours, je pense qu'il en sera de même dans mon cours *Initiation à la carte du monde*. \_\_\_\_\_
22. Lorsque j'écoute la télévision et que je tombe sur une émission traitant de géopolitique, je change de poste. \_\_\_\_\_
23. D'habitude, lorsqu'un professeur explique une notion et que je ne comprends pas, je pose des questions au professeur ou à mes camarades de classe. Je pense qu'il en sera de même dans mon cours *Initiation à la carte du monde*. \_\_\_\_\_
24. Mon intérêt pour la géographie dépasse le cadre du cours *Initiation à la carte du monde*. \_\_\_\_\_
25. Sauf en cas de force majeure, j'assiste à tous mes cours. \_\_\_\_\_
26. Lorsque j'écoute les actualités à la télévision ou à la radio, j'aime bien vérifier où se passent les nouvelles en faisant une recherche sur Internet ou en ouvrant un atlas. \_\_\_\_\_
27. En général, lorsqu'un professeur donne du temps en classe pour faire un exercice, j'essaie de le terminer. Je n'attends pas que l'on corrige pour avoir les réponses. Je pense qu'il en sera de même dans mon cours *Initiation à la carte du monde*. \_\_\_\_\_
28. Je viens au cégep, mais je ne sais pas trop ce que je fais là. \_\_\_\_\_

## Section 5 – Précision sur ton point de vue

29. Que signifie pour toi apprendre des notions de géographie ? En d'autres mots, qu'est-ce que ça veut dire pour toi apprendre des notions de géographie ?

Pour moi, apprendre des notions de géographie ça veut dire...

---



---



---



---

30. Prends le temps de lire la description de ces quatre types de rapport aux savoirs géographiques. Identifie le type qui correspond le plus à qui tu es. Il n'y a pas de mauvaise réponse.

☐ Type de **rapport de plaisir** : l'individu trouve du sens et éprouve du plaisir à apprendre des notions de géographie, et ce, même s'il les perçoit comme inutiles dans la vie de tous les jours. Il s'intéresse à la géographie même en dehors des cours.

☐ Type de **rapport utilitaire** : l'individu peut trouver du sens et éprouver du plaisir dans l'apprentissage de la géographie dans la mesure où il perçoit celui-ci comme utile dans un avenir prévisible. Sa curiosité et son appétit intellectuel envers la géographie se limitent au cours.

☐ Type de **rapport sociorelationnel** : l'individu peut trouver du sens et éprouver du plaisir dans l'apprentissage de la géographie, mais ce n'est pas sa priorité. Il vient principalement au cégep pour être avec ses amis et faire de nouvelles rencontres. Il considère en quelque sorte les cours de géographie comme une activité sociale.

☐ Type de **rapport de rupture** : l'individu n'éprouve pas de plaisir dans l'apprentissage de la géographie. Cela représente pour lui d'abord et avant tout du travail. Le cégep n'a de sens que d'en sortir. Bref, il n'attend pas grand-chose du cégep.

Pourquoi as-tu fait ce choix ?

---



---



---



---

Merci beaucoup d'avoir répondu au questionnaire !



## ANNEXE D - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :** Les rapports aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants de niveau collégial inscrits au cours *Initiation à la carte du monde*

**NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE :**

**Christian Dubé, chercheur principal, enseignant au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et étudiant à la maîtrise en enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke**

**Chantal Déry, directrice de l'essai, professeure à l'Université du Québec en Outaouais.**

**COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Aucun**

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : 20 DÉCEMBRE 2016**

### PRÉAMBULE :

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur, Christian Dubé, et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

### BUT DE LA RECHERCHE :

Comprendre la relation entre le rapport aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants inscrits au cours d'*Initiation à la carte du monde* au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

### DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique de remplir un questionnaire (prévoir une vingtaine de minutes) et de donner votre autorisation à l'obtention par courriel (dans un tableur Excel) de votre note finale dans le cours d'*Initiation à la carte du monde* auprès du registraire en mai 2017. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

### AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Vous aurez la satisfaction d'avoir contribué à l'amélioration des connaissances en enseignement de la géographie et au développement d'un outil pédagogique, c'est-à-dire le questionnaire. De plus, le questionnaire amorcera peut-être chez vous une réflexion sur votre rapport aux savoirs géographiques.

### **RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :**

Les inconvénients de participer à cette recherche se résument à un coût en temps d'environ 20 minutes pour remplir le questionnaire. Les notes finales seront transmises dans un fichier Excel par courriel. Certains participants peuvent percevoir le fait que l'équipe de recherche ait accès à leur note finale comme un inconvénient et percevoir un risque associé à la confidentialité de leur résultat malgré les précautions prises pour assurer cette dernière. Les risques associés à la participation sont minimaux, entre autres parce que toutes les précautions nécessaires seront prises pour préserver la confidentialité des résultats. Les risques ne sont pas plus élevés que ceux associés aux activités courantes des étudiantes et des étudiants. En somme, les bénéfices dépasseront les inconvénients et les risques.

### **ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :**

Le chercheur s'engage à protéger la confidentialité des participants. Bien que l'on vous demande votre nom et votre numéro de demande d'admission (DA) dans le questionnaire, votre nom et numéro de demande d'admission (DA) n'apparaîtront pas dans la base de données. Tous les questionnaires remplis seront numérotés et c'est ce numéro qui apparaîtra dans la base de données. Aussi, les réponses seront codées afin d'assurer la confidentialité. Les copies des questionnaires remplis seront conservées dans un local fermé à clé et dans un classeur également fermé à clé. Le fichier contenant les notes finales sera conservé sur un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe. Enfin, les données informatiques et les questionnaires seront conservés pour une durée de 5 ans après la publication de l'essai.

### **INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :**

Aucune

### **COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET CONFLITS D'INTÉRÊTS :**

Aucune commercialisation des résultats n'est envisagée. L'équipe de recherche n'a pas de conflit d'intérêts avec les participantes et les participants, puisqu'il n'est pas leur enseignant.

### **DIFFUSION DES RÉSULTATS :**

Les résultats de recherche seront diffusés sous la forme d'essai PERFORMA (*Perfectionnement et formation des maîtres*).

### **CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :**

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'équipe de recherche et le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

### **LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :**

Les individus doivent participer en toute liberté, sans pression, et leur participation doit être éclairée, c'est-à-dire que l'individu doit être parfaitement informé des tenants et aboutissants de la recherche. De plus, cela implique que la personne participante peut en tout temps retirer son consentement.

Votre non-participation ou votre retrait au cours du projet de recherche n'affectera en aucun cas la qualité et la continuité des services de formation que vous recevez au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue ou votre note au cours d'Initiation à la carte du monde.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQAT

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

445, boul. de l'Université, Bureau B-309

Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4

Téléphone : (819) 762-0971 # 2252

maryse.delisle@uqat.ca

### **COMMUNICATIONS DES RÉSULTATS DE RECHERCHE :**

Diverses communications des résultats de recherche sont prévues au cours de l'année 2017 : publication de l'essai, article scientifique, présentation scientifique.

☐ Je désire être informé de ces diverses communications.

☐ Je ne désire pas recevoir d'information concernant ces diverses communications.

Adresse courriel du participant : \_\_\_\_\_

**CONSENTEMENT :**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude « Les rapports aux savoirs géographiques et la réussite des étudiantes et étudiants de niveau collégial inscrits au cours *Initiation à la carte du monde* ».

---

Nom du participant (lettres moulées)

---

Signature du participant

---

Date

Ce consentement était obtenu par :

---

Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

---

Signature

---

Date

**QUESTIONS :**

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :  
Christian Dubé,

Tél. : 819-277-0826

Courriel : christian.dube@cegepat.qc.ca

---

***Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.***

## ANNEXE E - TEST DU KHI CARRÉ POUR VÉRIFIER L'INDÉPENDANCE ENTRE LES TYPES DE RAPPORT AUX SAVOIRS GÉOGRAPHIQUES ET LA RÉUSSITE

<b>Étape #1: Les hypothèses</b>			
H <sub>0</sub> : Les types de rapport aux savoirs géographiques et la réussite sont indépendants.			
H <sub>1</sub> : Les types de rapport aux savoirs géographiques et la réussite sont dépendants.			
<b>Effectifs observés:</b>			
<i>Type de rapport</i>	<i>Abandon/échec</i>	<i>Réussite</i>	<i>Total</i>
Plaisir	9	34	43
Utilitaire	14	62	76
Socio-relationnelle et rupture	7	18	25
<i>Total</i>	30	114	144
<b>Étape #2: Effectifs théoriques</b>			
<i>Type de rapport</i>	<i>Abandon/échec</i>	<i>Réussite</i>	<i>Total</i>
Plaisir	9,0	34,0	43
Utilitaire	15,8	60,2	76
Socio-relationnelle et rupture	5,2	19,8	25
<i>Total</i>	30	114	144
Toutes les valeurs théoriques sont plus grandes ou égales à 5.			
<b>Étape #3: Calcul du khi-deux</b>			
<i>Type de rapport</i>	<i>Abandon/échec</i>	<i>Réussite</i>	
Plaisir	0,000	0,000	
Utilitaire	0,212	0,056	
Socio-relationnelle et rupture	0,616	0,162	
Valeur du khi carré calculé : 1,05			
<b>Étape #4: Règle de décision</b>			
Rejeter h <sub>0</sub> si le khi carré calculé est supérieur à :			5,99
<b>Étape #5: Conclusion</b>			
Comme 1,05 est plus petit que 5,99, on ne peut pas rejeter H <sub>0</sub> . Il ne semble pas y avoir de lien entre les type de rapport aux savoirs géographiques et la réussite.			